

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv rané výuky anglického jazyka na rozvoj vybraných jazykových
kompetencí žáků mladšího školního věku

The influence of early English language learning on the development of
selected language competencies of elementary school students

Šárka Michalová

Vedoucí práce: PhDr. Klára Špačková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vliv rané výuky anglického jazyka na rozvoj vybraných jazykových kompetencí žáků mladšího školního věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18. dubna 2021

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce, PhDr. Kláře Špačkové, Ph.D., která mi v průběhu vypracování poskytovala podporu, komentáře a rady, které mi pomohly a posouvaly mě k našemu cíli. Cením si jejího pozitivního přístupu a profesionality. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za jejich trpělivost a za to, že mi byli oporou po celou dobu. Nakonec bych ráda poděkovala Mgr. Haně Hulínské a jejím žákům za účast na výzkumném šetření.

ABSTRAKT

Často diskutovaným tématem v souvislosti s problematikou osvojování cizího jazyka je otázka přínosu rané výuky. V souladu s převládajícím názorem ve společnosti, že čím dříve, tím lépe, se začátek povinné výuky cizího jazyka neustále posouvá do nižších ročníků základní školy. Mnoho dětí navíc začíná s výukou cizího jazyka již v mateřské škole. Výzkumné závěry, které dokládají benefity tohoto přístupu, se však zaměřují buď na velmi úzký aspekt osvojení cizího jazyka (výslovnost), nebo mapují dané skutečnosti v případě specifické skupiny obyvatel (imigrantů). Jak poukazují odborníci, v případě České republiky zatím významný přínos rané výuky nebyl prokázán, situace však byla mapována pouze u dospělých jedinců. O tom, zda existují výhody a jaké v začátcích studia cizího jazyka nemáme bližší informace. Ve svém výzkumném šetření se proto autorka práce zaměřila na srovnání úrovně cizojazyčných kompetencí dvou skupin žáků po dvou letech výuky anglického jazyka na základní škole. Konkrétně pak bylo cílem porovnat úroveň jazykových kompetencí v anglickém jazyce a obraz případných obtíží u žáků s historií rané výuky a u žáků bez předchozí zkušenosti s výukou cizího jazyka před začátkem povinné výuky na základní škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

raná výuka cizího jazyka, proces osvojování cizího jazyka, mladší školní věk, hypotéza kritického období

ABSTRACT

The question of the asset of early foreign language learning is a frequently discussed topic. Following prevailing opinion in society, that 'the sooner, the better', the beginning of compulsory foreign language learning is continually shifting in lower grades at primary school. A lot of children have already started with foreign language learning in kindergarten. Researches, which support the benefits of the approach, focus on a very narrow aspect of foreign language acquisition (pronunciation) or survey these facts with a specific group of inhabitants (immigrants). As experts point out, there is no significant benefit of early instructions ascertained in the Czech Republic. However, the research focused only on adults. We do not have any further evidence of the advantages of starting to learn a foreign language early. Therefore, the author focused on comparing the level of foreign language competences of two groups of pupils after their two-year compulsory instructions of English at primary school. The aim was to compare the level of their language competence in English and the learners' potential difficulties by the learners with early learning experience and by the learners without previous experience of foreign language learning before the beginning of compulsory learning at primary school.

KEYWORDS

early foreign language instructions, foreign language acquisition, young learners, Critical Period Hypothesis

Obsah

Úvod	7
Teoretická část.....	9
1 Terminologie	9
2 Osvojování jazyka	11
2.1 Osvojování jazyka a učení se jazyku	11
2.1.1 Osvojování mateřského jazyka.....	12
2.1.2 Osvojování cizího jazyka a učení se jazyku	12
2.1.3 Imerze	13
2.2 Hypotéza kritického období.....	14
2.2.1 Afektivní argumenty.....	14
2.2.2 Kognitivní argumenty.....	16
2.3 Teorie univerzální gramatiky.....	17
3 Faktor věku a výhody rané výuky cizího jazyka	19
3.1 Výslovnost v rámci osvojování cizího jazyka	21
3.2 Výzkumy v zahraničí	22
3.3 Výzkum v České republice	29
4 Raná výuka v rámci kurikula.....	31
4.1 CLIL.....	32
4.2 Jazyková propedeutika.....	34
Praktická část.....	36
5 Výzkum	36
5.1 Formulace problému, výzkumný cíl	37
5.1.1 Výzkumná otázka	37
5.1.2 Formulace hypotéz	38

5.2	Design a metody výzkumu	38
5.2.1	Metody výzkumu.....	38
5.3	Výzkumný vzorek.....	42
6	Data a jejich interpretace	44
6.1	Výsledky dotazníku pro rodiče	44
6.2	Výsledky dotazníku pro žáky	53
6.3	Srovnání odpovědí rodičů a žáků v rámci dotazníkového šetření	63
6.4	Výsledky testů.....	65
7	Diskuse a zhodnocení výzkumných otázek a hypotéz	67
	Závěr.....	75
	Seznam používaných zkratk	77
	Seznam použitých informačních zdrojů	78
	Seznam příloh	82

Úvod

V dnešním globalizovaném světě je zcela běžné, že komunikujeme několika jazyky, kterými se dorozumíme v jakékoliv zemi. Společným jazykem se můžeme přiblížit jiným kulturám a jejich hodnotám, sdílet své názory a potřeby, vyjasňovat si svá přesvědčení a pochopit sebe navzájem. Pomocí jazyka vyjadřujeme svou identitu a charakter našeho národa. Ovládat cizí jazyk patří mezi základní předpoklady naší gramotnosti a schopnosti komunikovat ve světě. Sbližování pro jednotlivé národy je žádoucí jak v oblasti kultury, tak i jazyka. Česká republika jako součást Evropské unie se o to snaží také.

Každý občan Evropské unie by měl disponovat jazykovou vybaveností alespoň jednoho cizího jazyka. Snahy o dosažení takové vybavenosti se ubírají různými směry: začlenění metod CLIL (Content and Language Integrated Learning) napříč všemi předměty, zařazení jazykové propedeutiky a v neposlední řadě také zavádění plošné rané výuky cizího jazyka v povinném vzdělávání. Raná výuka cizího jazyka se zdá žádoucí vzhledem k předpokladu, že malé děti se učí v útlém věku snadno a rychle. S tím souvisí i myšlenka, která stojí na tvrzení, že čím delší dobu strávíme učením se cizímu jazyku, tím vyšší jazykovou kompetenci budeme vybaveni. Kvůli těmto tvrzením se v posledním desetiletí začala výuka cizího jazyka přesouvat do nižšího věku napříč světem.

Je důležité se zamyslet nad tím, jestli věk hraje tak zásadní roli v tom, jak moc si osvojíme požadovaný jazyk. Jak si dále ukážeme, některé výzkumy přišly s poznatkem, že děti učící se cizí jazyk od nízkého věku, mohou dosáhnout velmi dobré úrovně výslovnosti téměř na úrovni rodilého mluvčího. Mnoho výzkumů bylo zaměřeno na tuto oblast, je ale výslovnost relevantní faktor ukazující úroveň jazykové a komunikativní kompetence žáka? Zastánci rané výuky se opírají o hypotézu kritického období, která své myšlenky staví na predispozici mozku k úspěchu při osvojení jazyka v určitém období před nástupem puberty. Své předpoklady staví na teoriích osvojování mateřského jazyka, které připodobňují k osvojování druhého jazyka. Raný věk není jediným faktorem, který může mít vliv na jazykové dovednosti, jak se ukázalo ve výzkumných šetřeních prováděných v poslední době. V zahraničních výzkumech můžeme vidět tendenci zkoumání většího množství proměnných, které utvářejí úroveň našich cizojazyčných kompetencí, a těmto bychom se chtěli i my v našem výzkumu věnovat.

V této práci se zaměříme na porovnání dvou skupin žáků, kdy každá z nich začala s výukou anglického jazyka v jiný čas svého života. Chceme zjistit, zda a jakou výhodu žáci, kteří se začali učit angličtinu již v mateřské škole nebo v 1. ročníku ZŠ, mají z brzkého vystavení se cizímu jazyku. Pro hlubší porozumění se zaměříme na vlivy z okolního prostředí, které mohou přímo nebo nepřímo mít účinek na úroveň jazykových dovedností. Jelikož byla výslovnost testována již v mnoha výzkumech, zaměříme se proto na dovednost čtení s porozuměním, která nám může ukázat pohled na jinou část komunikativní kompetence. A zároveň chceme získat informace z prostředí, ve kterém tito žáci žijí a osvojují si cizí jazyk.

Praktická část by nám měla odhalit, jak se liší úroveň jazykových kompetencí u raných a starších začátečníků. Pomocí dotazníků bychom chtěli poskytnout vhled do dalších faktorů, které mají vliv na jazykové dovednosti žáků mladšího školního věku.

Teoretická část

1 Terminologie

V této kapitole je snaha vysvětlit stěžejní pojmy, se kterými se bude pracovat v následujících kapitolách diplomové práce. Používané termíny souvisí s didaktikou cizích jazyků a pro účely této práce jsou některé pojmy uvedeny i v původním anglickém jazyce, aby mohl tyto termíny čtenář uvést do kontextu.

První jazyk, mateřský jazyk

První jazyk (first language, L1) je ten, který se učíme nebo osvojujeme chronologicky nejdříve. V některých případech jde o jazyk, kterým mluvíme nejčastěji. Mateřský jazyk (mother tongue) vzhledem k prostředí České republiky chápeme totožně jako první jazyk, proto tyto dva pojmy neodlišujeme.

Druhý jazyk, cizí jazyk

Druhý jazyk (second language, L2) označuje jazyk osvojovaný jedincem navíc k jeho mateřskému jazyku. V našem prostředí jsou anglické pojmy (second language a foreign language) použity ve shodné funkci a vyjádřeny převážně pojmem cizí jazyk.

Osvojování mateřského jazyka, osvojování druhého jazyka

Osvojování mateřského jazyka jsou vrozené dispozice člověka pro získání jazykových znalostí a dovedností (Chomsky, 1965, in Průcha, 2011). Osvojování druhého jazyka (Second Language Acquisition, SLA) je „... vědní disciplína systematicky zkoumající osvojování nemateřského jazyka.“ (Ellis, 1997, s. 3).

Osvojování jazyka v přirozeném prostředí, učení se jazyku ve formálním prostředí

Pro tuto práci je stěžejní rozlišit přirozené a formální prostředí školy, ve kterém výuka probíhá. V souladu s hypotézou osvojování – učení Stephena Krashena (1982) definujeme osvojování jako bezděčný proces, ve kterém si přirozeně osvojujeme lingvistické znalosti; a učení jako záměrné nabývání jazykových znalostí a dovedností většinou ve formálním prostředí školy (Najvar, 2010). Na druhou stranu, i výuka cizích jazyků ve školním prostředí, pokud je vhodně nastavena, může probíhat za podmínek typických pro osvojování jazyka v přirozeném prostředí.

Jazyková imerze

Imerze, také jinak vnoření, je proces osvojování jazyka, kdy je jedinec zcela obklopen jazykem a jeho osvojování probíhá zcela přirozeně a spontánně.

Raná výuka cizích jazyků

Raná výuka cizích jazyků (Young Language Learner Teaching) a raná cizojazyčná výuka budou v této práci používány ve shodném významu, kdy termín raná výuka odpovídá počátku vzdělávání v anglickém jazyce v mateřské škole nebo v 1. ročníku 1. stupně základní školy.

Žák, student, mladší školní věk

Vzhledem k zaměření práce na jazykové dovednosti na 1. stupni základní školy používáme primárně termín žák, někdy student (learner, young learner). Pokud se bude psát o období 1. stupně ZŠ volíme také alternativy jako primární vzdělávání nebo období mladšího školního věku.

Komunikativní jazyková kompetence, jazyková (lingvistická) kompetence

Komunikativní jazyková kompetence je schopnost použít jazyk přesně, efektivně a vhodně k danému kontextu. Tato kompetence se skládá z několika dalších kompetencí a jednou z nich je jazyková kompetence. Jazyková kompetence jako znalost jazyka a jeho formálních prostředků, z kterých lze formulovat a konstruovat správně vytvořené a smysluplné výpovědi, a také jako schopnost tyto prostředky používat. Jazyková kompetence obsahuje dílčí kompetence, jako např. lexikální, gramatickou nebo sémantickou, ale nám bude pro účel práce stačit vymezení jazykové kompetence. V práci měří úroveň jazykových kompetencí.

Jazykové dovednosti, úroveň jazykových dovedností

Termín jazykové dovednosti (language skills) používáme v práci pro čtyři základní jazykové dovednosti: čtení, psaní, poslech a mluvení. Pro povahu naší práce pracujeme s dovedností čtení a psaní s porozuměním. Language sub-skills je termín, který se používá v různých významech (např. jazykové prostředky, kterými dosáhneme komunikativní kompetence). V této práci budeme používat český pojem jazykové dovednosti, mezi které patří výslovnost, slovní zásoba nebo gramatika. Cílem práce je zkoumat úroveň jazykových dovedností.

2 Osvojování jazyka

V této kapitole se otevírá téma osvojování jazyka na úrovni mateřského a cizího jazyka, které se v některých ohledech mohou lišit, ale také shodovat. Spolu s tím souvisí rozlišení pojmu osvojování a učení se jazyku, kdy každý z těchto procesů probíhá za jiných podmínek. Tyto podmínky mohou být ale při školní výuce nastaveny tak, že simulují proces raného osvojování mateřštiny. Toho využívají např. tzv. imerzní programy, které se snaží o dosažení stejné úrovně znalostí u dvou jazyků.

V další části se představuje koncept kritického období předpokládající vyšší úspěšnost při zařazení rané cizojazyčné výuky. Hypotéza kritického období je dále podložena argumenty na biologické, afektivní a kognitivní úrovni. Jako další teorie související s osvojováním cizího jazyka je představena teorie univerzální gramatiky podporující souvislost lingvistických aspektů mateřského a cizího jazyka.

2.1 Osvojování jazyka a učení se jazyku

Jazyk si můžeme, buď osvojit, anebo se ho učit. Záleží na prostředí, ve kterém se to děje. Pokud se jedná o prostředí naturalistické, dochází k procesu osvojování jazyka, např. osvojování mateřského jazyka probíhá již od prenatálního období bez nutnosti vědomého analyzování jazykových struktur a souvislostí. V případě formálního prostředí ve škole se jazyk žáci učí pomocí objevování a chápání jednotlivých lingvistických aspektů v tomto případě v cizím jazyce. Neznamená to ale, že učitel nemůže vhodně zvolenými aktivitami a metodami zajistit přirozené podmínky ve výuce, kterou mohou simulovat osvojování (pro nás cizího jazyka) mateřského jazyka rodilých mluvčích. Právě naopak, takového stavu lze dosáhnout v případě, že je to relevantní a v souladu se vzdělávacím cílem a obsahem (Najvar a Hanušová, 2010; Průcha, 2011; Najvar, 2010).

Problematikou věku, ve kterém se rozvíjí cizojazyčná výuka, se zabývají různé vědní obory, např. Osvojování cizího jazyka (Second Language Acquisition – SLA) (Najvar a Hanušová, 2010). Ellis (1997) píše o systematickém zkoumání způsobu, jak si lidé osvojují druhý (cizí) jazyk, se kterým se začalo v druhé polovině 20. století. V tehdejší době se

vytvářely pojmy jako globální vesnice¹ a WWW (World Wide Web), které způsobily přesun mezilidské komunikace z lokální na globální úroveň. Najednou vznikla potřeba učení se druhého jazyka nejen pro potěšení, ale také se nematěřský jazyk stal prostředkem pro získání vzdělání a pro uplatnění se na trhu práce. Všechny tyto aspekty vytvářely potřebu většího výzkumu v osvojování a učení se druhého jazyka (Ellis, 1997).

2.1.1 Osvojování mateřského jazyka

Mateřský jazyk se v životech lidí objevuje již od narození a s tím se pojí i jeho osvojování. Jedná se o přirozený proces, při kterém absorbujeme jazyk bez učení se pravidlům jeho fungování nebo vysvětlování (Najvar a Hanušová, 2010). Výzkumy dokládají, že úspěšného osvojení můžeme dosáhnout pouze tehdy, pokud začneme včas od útlého věku života být exponováni prvnímu jazyku. S tím souvisí existence citlivého období, ve kterém bychom měli být vystaveni mateřskému jazyku pro dosažení jeho úspěšného osvojení.

2.1.2 Osvojování cizího jazyka a učení se jazyku

Otázkou, zda se může takové citlivé období objevovat i v osvojování druhého jazyka, se zabýval např. Skehan (1998), který uvažoval o existenci citlivého období v cizím jazyku, které umožňuje poznávací povahu učení. Skehan (1998) rozlišuje procesy osvojování a učení a tvrdí, že vědomé učení nastává až po uplynutí citlivého období a proces osvojování mu předchází. Tuto myšlenku podporuje také Bley-Vroman (1989) svou hypotézou zásadního rozdílu mezi procesy osvojování a učení. Při osvojování mateřského jazyka dochází často k úspěchu, ale u osvojování/učení se cizímu jazyku tomu tak vždy není (Najvar a Hanušová, 2010). Ovlivňují to různé aspekty: motivace, předchozí jazykové znalosti a jiné. Najvar a Hanušová (2010) také kladou důraz na rozlišování pojmů osvojování a učení. Při osvojování mateřského jazyka je součástí mozku tzv. jazykové prázdko. Mozek se aktivně snaží absorbovat co nejvíce, protože první jazyk je stěžejní pro naše dorozumívání se. Oproti tomu při osvojování druhého jazyka už má mozek systém, se kterým se cizí jazyk porovnává, organizuje. Krashen (1982) toto rozlišení podporuje svou hypotézou

¹ Globální vesnice (global village) je pojem, se kterým přišel kanadský filozof a teoretik Marshall McLuhan v 60. letech 20. století. Jde o jev, kdy se celý svět stane provázaným kvůli šíření a využívání mediálních technologií napříč světem.

o osvojování – učení (Acquisition – Learning Hypothesis). Kdy osvojování jazyka je podle něj bezděčný proces, při kterém si jedinec osvojuje jazykové aspekty bez povšimnutí a uvědomění, v kontrastu s tím je učení vědomý proces vytváření významů ze sociálních interakcí a zkušeností v jazykové výuce. Zároveň je důležité si uvědomit, že ve školním prostředí může docházet i k osvojování cizího jazyka v případě, že je učitelem připravena adekvátní komunikativní situace (Najvar a Hanušová, 2010).

2.1.3 Imerze

U bilingvních dětí dochází k osvojování mateřského a druhého jazyka zároveň. Často tento fakt bývá argumentem pro zavádění brzké výuky cizího jazyka. Ve skutečnosti se ale jedná spíše o osvojování dvou prvních jazyků, a proto by tato fakta neměla být předpokladem našich argumentů pro zavádění brzké výuky (Najvar a Hanušová, 2010). Jak Singleton a Ryanová (2004) uvádí, dalšími výzkumy osvojování cizího jazyka jsou ty, které jsou zaměřené na lidi, kteří opustili svou rodnou zemi a začali žít v jiném státě mluvícím jedním jazykem. Zjistilo se, že děti jsou schopny docílit vyšší úrovně zvládnutí mluveného jazyka, hlavně v oblasti výslovnosti, než jejich rodiče. Měli bychom si uvědomit, že děti se nový jazyk učí a vstřebávají odlišně než dospělí lidé.

V případě zmíněných výzkumů šlo především o rodiče – imigranty, kteří nestrávili tak dlouhé časové období v dané zemi, nebyli exponováni cizímu jazyku v takové míře a kvalitě jako jejich děti, mohli mít již utvořené předsudky o cílovém národu nebo disponovali vyššími afektivními filtry. Všechny tyto faktory mohly mít vliv na rychlost, se kterou se dospělí učí nový jazyk (Littlewood, 1984). Na základě těchto výzkumů byly snahy např. v Kanadě (kde se mluví anglicky i francouzsky) o zařazení programu imerze (vnoření) ve dvojjazyčných zemích, které simulovaly podmínky a využily potenciál učení se dvěma jazykům zároveň. Některé výzkumy potvrzují výhodu zařazování těchto programů pro děti v rámci imerze, některé výzkumy ale nezjistily zásadní rozdíl mezi zjištěnými výsledky při porovnání raných a starších žáků. Výuka jazyků ve škole je bez pochyby rozdílná od osvojování jazyka v přirozeném prostředí. Proto se zkoumalo, jestli existuje kritické období i pro učení se cizímu jazyku ve školním prostředí (Najvar a Hanušová, 2010).

2.2 Hypotéza kritického období

Dlouho se předpokládalo, že děti se učí druhý jazyk lépe než dospělí, což pomáhá prosazování rané výuky cizích jazyků. Mezi teorie, které tento předpoklad podporovaly, patří teorie tzv. kritického období.

Hypotéza kritického období (Critical Period Hypothesis – CPH) je myšlenka Erica Lenneberga, která stojí na předpokladu, že v lidském vývoji je doba, kdy má mozek sklony k většímu úspěchu při osvojování si jazyka. Lidé jsou geneticky naprogramováni k osvojení si jazyka lépe v době před pubertou, kdy je mozek stále schopný využívat zařízení, která pomáhala při osvojování mateřského jazyka. Po této době už nejsou naše vrozené kapacity schopny umožnit efektivní jazykové osvojení (Cameron, 2018). Další výzkumníci přišli s myšlenkou, že v období ve věku od 2 let do počátku puberty si děti ukládají různé funkce do různých částí mozku včetně funkce jazykové. Pokud je během tohoto období levá hemisféra nějakým způsobem narušena, funkce se mohou přesunout do druhé hemisféry, a tím pádem je mozek jedince znovu schopen se naučit mateřský jazyk bez značných problémů (Brown, 2007). V roce 1969 přispěl k této diskusi také Scovel zabývající se plasticitou mozku, která probíhá do ukončení lateralizace a která umožňuje osvojení si jak mateřského jazyka, tak jazyka druhého. S tím souvisí fakt, že dosažením lateralizace se ztěžuje možnost docílit snadného osvojení si plynulého druhého jazyka (in Brown, 2007).

Erik Lenneberg i Stephen Krashen se zabývali ukončením procesu lateralizace v mozku, které by mohlo mít vliv na osvojování jazyka. Krashen později upravil stanovisko Lenneberga „Lenneberg se domníval, že lateralizace je ukončena s pubertou.“ faktem, že lateralizace probíhá jen do pěti let a poté už nemá vliv na schopnosti (in Najvar a Hanušová, 2010, s. 67). V posledních letech se rozvíjí diskuse a výzkumy tohoto citlivého období, které jsou podporovány různými argumenty na úrovni afektivní, kognitivní oblasti a dalších.

2.2.1 Afektivní argumenty

Jednou z oblastí, která ovlivňuje úspěšnost našeho učení, je oblast afektivní. Ve výzkumu osvojování cizího a mateřského jazyka je žádoucí se proto emociální (afektivní) doménou více zabývat. Mezi výzkumy, které se snažily pochopit fenomén kritického období a jeho vliv na osvojování cizího jazyka, ale z pohledu afektivní oblasti, patří následující.

Brown (2007) definuje větší počet faktorů, které jsou součástí afektivní domény lidí ovlivňující jejich život projevováním různých emocí (např. empatie, sebedůvěra, postoje, inhibice, úzkost a další). Jedním z faktorů je podle Browna role egocentrismu v lidském vývoji. Malé děti jsou často zaměřené pouze na sebe a svůj svět, ale v průběhu času si začínou uvědomovat svou pozici v okolním světě a definovat v něm svou identitu. V období puberty dochází ke zvýšené potřebě chránit sebe sama, k velkým změnám v emoční, kognitivní a fyzické sféře, a s tím souvisejícím tvořením zábran, které umožňují neodhalovat své nedostatky v sebedůvěře našemu okolí (2007).

Schumann (1975), Guiora et al. (1972) a Krashen (1982) vnímají vliv afektivních faktorů na osvojování jazyka podobně. Společně se shodují na tom, že pokud jsou iniciující faktory příznivě nakloněny výuce požadovaného cizího jazyka, proces jazykového učení se děje úspěšně. U dospělých se utváří více inhibujících faktorů, které mohou znesnadňovat úspěšnou výuku cizího jazyka. Na druhé straně v případě nastavení správných podmínek můžou i dospělí dosáhnout určité úrovně. Schumann (1975) přišel s tzv. afektivní teorií, která byla založena na tvrzení, že jedinci v prvních letech života jsou více sociálně a emociálně otevření jazyku než v pokročilejším věku.

Guiora et al. (1972) zmiňuje podobný názor, který ale ještě rozšiřuje o další vlivy. Jedná se o pojem jazykové ego. Jazykové ego zahrnuje interakci našeho ega s mateřským jazykem, kterým mluvíme, a tím je neoddělitelně spojeno s naší identitou. Guiora přichází s návrhem nové identity, která je nezbytná při osvojování nového cizího jazyka. Dětské ego je tvárné a proměnlivé, osvojování nového jazyka v nízkém věku tedy nepůsobí žádnou hrozbu, pokud nezasahují některé další sociokulturní faktory (negativní postoj k učení se cizímu jazyku nebo jazykové skupině). S rostoucím věkem, hlavně v období puberty, se začíná ego bránit a chránit se, a proto může být těžké pro starší jedince si jazyk jednoduše osvojit.

Krashen (1982) navazuje na limitující vlivy Guiora et al. a představuje tzv. afektivní filtr – blok, který se skládá z několika faktorů ovlivňujících úspěch v osvojování jazyka, limitující to, co je zaregistrováno. Záleží na míře projevení těchto faktorů, např. motivace, sebeúcta a úzkost. Pokud tento filtr bude blokovat podněty, můžeme porozumět obsahu, ale informace už nepronikne do našeho mozku a nebude dále zpracována. U žáků mladšího

školního věku se ukazuje tendence mít afektivní filtr nižší (Krashen, 1982) a zároveň jsou jejich emoční a sociální zábrany nižší — nezažívají pocity úzkosti, neúspěšnosti nebo nízkou sebedůvěru (Benedetti a Freppon, 2006). Naopak učitel by měl dbát na podporu pozitivního vztahu a otevřenosti k jazyku, rozvíjet u žáků schopnost zkoušet nové věci, utvářet bezpečné klima, ve kterém se dají různé nesnáze snadno překonat a docílit tak úspěšného osvojení jazyka.

2.2.2 Kognitivní argumenty

Mezi další doménu související s výzkumem osvojování cizího jazyka uvádíme kognitivní oblast. Paradis (2004) aplikuje hypotézu kritického období na implicitní jazykovou kompetenci, kterou využívají a ovládají hlavně mladší žáci. Starší žáci, u kterých se postupem času vytratila procesní paměť, jsou nuceni se spoléhat pouze na explicitní učení, a to vede k používání kognitivního systému odlišného od používaného při osvojování mateřského jazyka. Je důležité ale zmínit, že pro výuku cizího jazyka v kontextu školní výuky je spíše typické explicitní učení (Najvar, 2010).

Jean Piaget (in Fontana, 2014) představil intelektuální rozvoj na různých stádiích vývoje člověka. Kritický přechod mezi konkrétními a formálními operacemi ve věku cca. 11 až 12 let by se dal připodobnit ke kritickému období, které závisí na věku pro osvojení cizího jazyka (Brown, 2006). Ausubel (1964) se také vyjadřoval k významu propojení rozvojových stádií s kritickým obdobím. Dospělým usnadňuje osvojování jazyka využívání definicí gramatických struktur a deduktivní učení, které by byly bezcenné pro děti. Úspěch je ale vždy zapříčiněn i dalšími proměnnými během učebním procesu. I přes tato fakta se při pozorování objevilo zjištění, že žáci si byli schopni cizí jazyky osvojit na dobré úrovni i bez využívání formálních operací. K tomu přispívá Rosanskyová, která vnímá potřebu vysoce koncentrovaného dítěte k počátečnímu osvojení jazyka, které je v tomto období neschopné tvárnosti a decentralizace, a to se může stát nezbytností pro úspěšné osvojení (1975, in Brown, 2007). Mladší žáci často nevnímají, že se učí nebo si osvojují jazyk. To ale neznamená, že ti, co to vnímají již v nízkém věku, nebudou úspěšnými.

Z výzkumů o kritickém období vyplývá, že mladší žáci bývají často pomalí v rozvoji cizího jazyka, a proto potřebují delší období, aby mohli dosáhnout úrovně dospělých, kterým stačí kratší časový úsek (Nikolov & Djigunović, 2006). S tím souhlasí také Muñozová

(2006), která doplňuje srovnání mladších žáků v kontextu školní výuky, kterým trvalo déle dosáhnout stejné úrovně než starším začátečníkům v kontextu učení se cizího jazyka. Dalším poznatkem bylo, že, čím dříve se člověk začal učit jazyk, tím déle mu trvalo dosáhnout požadovaných dovedností. Starší žáci zažívali rychlejší pokrok dříve, a to může být také způsobeno jejich vyššími kognitivními schopnosti využívanými při výuce cizího jazyka. V kontextu školní výuky, kde jsou příležitosti k implicitnímu učení a praxi minimální, mají starší začátečníci vyšší šanci si rychleji osvojit cizí jazyk. Muñozová (2006) dále předpovídá, že rozdíly mezi mladšími a staršími začátečníky jednou zcela vymizí. Pokud budou dostávat stejné množství času a expozice, jsou schopni dosáhnout stejné úrovně kognitivního rozvoje.

2.3 Teorie univerzální gramatiky

Lidé patří mezi ojedinělý druh, který je schopen naučit se jazyk a používat ho v různých kombinacích a podobách. Pro odborníky zabývající se studiem jazyka a jeho učením se nabízí otázka: Jak moc je schopnost naučit se jazyk geneticky vrozena a jak moc je ovlivněna vnějším prostředím?

Noam Chomsky v roce 1957 přišel s teorií univerzální gramatiky. Ve své práci představil myšlenku, že každý člověk se pravděpodobně rodí s vrozeným povědomím o tom, jak jazyky fungují. Podle Chomského si můžeme osvojit jazyk, protože v sobě máme zakódovanou univerzální gramatiku, která nám slouží jako základní porozumění toho, jak komunikace probíhá. Jazyky mají tendenci se v některých aspektech chovat podobně. Jedná se například o rozdělení jazyka do podobných kategorií dle příslušnosti k určitému slovnímu druhu.

Dalším charakteristickým prvkem je proces opakování, který umožňuje téměř všem jazykům opakovat určitou strukturu jazyka a tím ho rozšiřovat. Díky sdílení těchto charakteristik skoro všemi jazyky můžeme predisponovat univerzální gramatikou. Děti se učí jazyky podobnými způsoby za krátkou dobu s malou dopomocí a dokazují své povědomí o jazykových kategoriích již v nízkém věku. Mnoho lingvistů zastává názor, že se učíme jazyk podle stejné posloupnosti jednotlivých kroků: z úrovně zvuků, slov až k samotným větám. Ale každé dítě si individuálně tento proces přizpůsobí vzhledem ke svým možnostem. Objevují se argumenty, které podporují osvojování mateřského jazyka bez explicitního učení

se gramatickým pravidlům a uplatňují tento fakt i na jazyky cizí, jejichž učení také staví na znalostech a dovednostech v prvním jazyku (Chomsky, 2002).

Teorie univerzální gramatiky silně ovlivňuje výuku ve třídě při osvojování/učení druhého jazyka. Vzhledem k diskusím o optimálním věku začátku výuky cizího jazyka, se tato teorie v některých metodách a výukových tendencích uplatňuje např. začleněním přirozených, imerzních přístupů napodobujících způsoby osvojování našeho prvního jazyka, než využíváním tradičních metod memorování sloupečků slovní zásoby nebo gramatických struktur. Učitelé, kteří porozumí teorii univerzální gramatiky, se mohou lépe soustředit na konkrétní rozdílnosti ve strukturách v mateřském a cizím jazyce (Chomsky, 2002).

Ellis (1997) představuje možné propojení univerzální gramatiky a citlivého období, zároveň poukazuje na rozdíly v tom, jak probíhá osvojování mateřského a cizího jazyka. Představuje čtyři možné pohledy na přístup člověka k univerzální gramatice: 1. úplný přístup (lidé si vytváří odděleně kritéria pro první jazyk a pro cizí jazyk a to znamená, že jsou schopni dosáhnout jazykové kompetence v cizím jazyku a kritické období nehraje roli), 2. bez přístupu (pro dospělé učící se druhý jazyk je univerzální gramatika nepřístupná a oni spoléhají na všeobecné učební strategie – to znamená, že osvojování mateřského a cizího jazyka probíhá zcela odlišně a to má za následek nedosažení celkové kompetence), 3. částečný přístup (žáci mají částečný přístup k univerzální gramatice, kdy univerzální gramatika pouze z části usměrňuje osvojování druhého jazyka s pomocí obecných učebních strategií žáka) a 4. dvojí přístup (dospělí učící se druhý jazyk využívají univerzální gramatiku i obecné učební strategie, ale strategie můžou bránit fungování univerzální gramatiky a způsobovat chyby, kterou povedou k nedosažení úplné kompetence – můžou uspět pouze za předpokladu, že budou spoléhat na univerzální gramatiku). Záleží na nás, ke kterému z těchto přístupů se budeme přiklánět, ale je zřejmé, že nelze jednoznačně potvrdit, že každý s nás se učí a osvojuje cizí jazyk stejně.

3 Faktor věku a výhody rané výuky cizího jazyka

Tato kapitola představí převládající názory na ranou cizojazyčnou výuku, které jsou založené na argumentaci jejich výhod. Nejprve si uvedeme hlavní oblast zájmu výzkumů poslední doby, a to výslovnost. Tento úzký aspekt byl často předmětem zkoumání kvůli předpokladu zobrazení úrovně jazykových kompetencí žáka. V další části si představíme několik zahraničních výzkumů, které probíhaly v Evropě (Finsko, Španělsko, Německo, Chorvatsko, Nizozemí). Pro účel této práce se více zaměříme na ty, z kterých můžeme čerpat informace do následující praktické části. V poslední části této kapitoly si zmíníme dva výzkumy, které proběhly na našem území v kontextu českého vzdělávacího systému.

V posledních letech se mnoho výzkumů zaměřuje na faktor věku ovlivňující efektivnost výuky cizích jazyků. V minulosti všechny informace, které souvisely s osvojováním cizího jazyka v nízkém věku, byly založeny na znalostech o osvojování jazyka v prostředí domova, anebo prostřednictvím imerzních programů. Tato zjištění se poté uplatňovala na kontext školního prostředí, i přes značné odlišnosti – např. množství expozice jazyku limitované školním kontextem na rozdíl od imerzních programů poskytujících větší kontakt s jazykem (Muñoz, 2010, in Jaekel et al., 2017). Je proto zásadní oddělovat tyto dva aspekty: věk počátku výuky a množství expozice jazyku vzhledem k faktu, že při porovnání raných a pozdějších začátečnicků se bude množství vystavení se jazyku významně lišit a tím mít vliv na výsledky a interpretaci výzkumných závěrů. (Jaekel et al., 2017)

Mezi argumenty pro ranou výuku se v průběhu let objevovaly různé příklady: vyšší jazykové znalosti a potenciální rodilá výslovnost, výhody v dalším akademickém výkonu, mezikulturní výhody (Jaekel et al., 2017). Někteří se shodovali na aspektu zvyšování motivovanosti a pozitivních postojů k výuce jazyků u studentů. V přehledu výzkumů zaměřených na osvojování druhého jazyka v 60. a 70. letech došli Krashen, Long a Scarcella (1979) k závěru, že existují výhody pro starší studenty/dospělé, kteří si osvojují jazyk rychleji, ale na druhé straně začátek výuky druhého jazyka během mladšího školního věku vede k vyšším lingvistickým znalostem a dovednostem.

Mezi výhody starších žáků při výuce cizích jazyků se často zmiňuje jejich dovednost se explicitně učit a zároveň využívat jejich metajazykovou znalost, ale jakmile mladší žáci dosáhnou stejného kognitivního rozvoje jako u starších žáků, tento nepoměr vymizí. Vede

nás to k potřebě poskytnutí většího množství expozice pro mladší studenty, aby mohli dosáhnout toho, co starší zvládají za kratší časový úsek (Jaekel et al., 2017).

Programy rané výuky jsou stále více rozšířené a očekává se, že budou podporovat rychlou a úspěšnou výuku jazyků a že pozitivně dopadají na motivaci, mezikulturní porozumění a větší ochotu komunikovat. Tato očekávání jsou postavena na dvou myšlenkách, s kterými přichází Baumert et al. (2020). První myšlenka se opírá o hypotézu kritického období, která je podporována studiemi zaměřenými na osvojování jazyka ranými a pozdějšími dvojjazyčnými mluvčími a imigranty. Ale ukazuje se, že není vhodné na těchto předpokladech stavět své argumentace vzhledem k naturalistickému kontextu a imerzních programech, které poskytují velmi odlišné množství expozice a druhy podnětů. Druhá myšlenka se opírá o tvrzení, že čím více učebních příležitostí je žákům poskytováno, tím lepších výsledků mohou dosáhnout. Obě myšlenky schvalují fakt, že začít se učit jazyk na začátku 1. stupně vede k lepším jazykovým znalostem, ale nedávné studie tento argument zpochybňují.

Při zkoumání dopadů rané výuky na další učení se můžeme zaměřit na zdatnost v cizím jazyce na konci primárního vzdělávání, kdy studie ukázaly značný přírůstek v dovednostech na konci 1. stupně v závislosti na množství expozice cizímu jazyku. S tím také souvisel signifikantní učební nárůst v jazyce u raných programů výuky cizích jazyků. Muñozová (BAF, 2006) potvrdila, jako u dalších jiných studií, že pozdější začátečníci prokazovali rychlejší pokroky po kratší době, ale po celkovém počtu všech hodin strávených ve výuce jazyka nebyly mezi skupinami evidentní zásadní rozdíly (in Baumert et al., 2020).

Dlouhodobé efekty programů rané výuky většinou byly zkoumány buď u vysokoškolských uchazečů o vzdělání v anglickém jazyce limitované selektivním vzorkem a nemožnosti adekvátně porovnat učení na 2. stupni, anebo u studií porovnávajících rané a pozdější začátečníky ve stejném věku na 2. stupni ZŠ, které jsou pro náš výzkum více užitečné pro následné zhodnocení obecných efektů rané výuky. Poslední oblastí výzkumu jsou individuální a instituční faktory tlumící vztah mezi počátečním věkem a jazykovou dovedností. Panují obavy, že programy rané výuky mohou oslabovat vývoj v jiných předmětech. Může se jednat o přetěžování kognitivně méně schopných studentů a znevýhodňování studentů zaostávajících v rozvoji mateřského jazyka. Ale nebylo

empiricky doloženo, zda existuje důvod ke zpochybňování rané výuky jazyků (Baumert et al., 2020).

3.1 Výslovnost v rámci osvojování cizího jazyka

Nejvíce výzkumů, které se zabývaly ranou cizojazyčnou výukou, bylo zaměřeno na oblast výslovnosti. Aspekt výslovnosti se dá jednoduše zkoumat porovnáním se standardní autentickou výslovností rodilého mluvčího, identifikací rodilého mluvčího nebo identifikací jiného/cizího přízvuku, který nás vede k přesvědčení, že jedinec (ne)dosahuje požadované úrovně znalostí jazyka. Ale výslovnost je pouze jedním z dílčích komponentů jazykové kompetence, kterou chceme u žáků rozvíjet.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2001) stanovuje jazykovou kompetenci jako součást komunikativní kompetence charakterizující cíl výuky anglického jazyka jako cizího jazyka. To znamená, že samotná výslovnost nemůže sama o sobě poskytovat dostatečný vhled do celkové úrovně jazykových dovedností. V této podkapitole si představíme některé zahraniční a české výzkumy, které se zabývaly touto oblastí.

Cooková (2008) uvádí, že předpoklad citlivého období v oblasti výslovnosti je založen na nemožnosti dosažení perfektní výslovnosti při počátku výuky až po 12. roku života. Brown (2006) se přidává k tomuto názoru se svými výzkumnými závěry tvrdícími, že jedinci osvojující si jazyk až po pubertě si nejsou schopni osvojit autentickou výslovnost druhého jazyka. Asher a Garcia (in Najvar, 2010) v roce 1969 zkoumali imigranty z Kuby a zjistili, že ti, kteří se přistěhovali před 6. rokem, byli lepší ve výslovnosti než ti, kteří žili v USA od 13. roku a déle. Lahmann (2014, in Muñoz, 2014) prováděl výzkum spontánní mluvy anglicky mluvících německých uprchlíků a došel k poznatku, který dokazoval signifikantní dopady věku (při emigraci) na cizí přízvuk. Zajímavým zjištěním bylo, že gramatický a lexikální aspekt byl ovlivněn převážně chronologickým věkem, a ne počátečním věkem expozice jazyku.

Najvar (2010) vidí specifikum výslovnosti v její propojenosti kognitivního vývoje mozku s jemnou motorikou, kdy se její produkce účastní velké množství svalů. Proto záleží, v kterém konkrétním vývojovém období se to děje, a to souvisí s věkem. Vypadá to, že oblast

výslovnosti je jediná, která se dá vztahovat k žádoucímu faktoru nízkého věku při osvojování cizího jazyka.

3.2 Výzkumy v zahraničí

Anglický jazyk se v posledních letech dostal do centra zájmu jako lingua franca, a raná výuka anglického jazyka se proto začala zařazovat celosvětově do národního kurikula. Zařazení brzkého vystavení se cizímu jazyku je klíčové pro zažití úspěchu ve výuce. Za posledních patnáct let byl zaznamenán enormní zájem o ranou výuku cizích jazyků, kdy mnoho zemí zařadilo tento trend do svých vzdělávacích programů i bez ohledu na další faktory, jako např.: množství a kvalita expozice cizímu jazyku, kompetence a motivace učitele, didaktika primárního vzdělávání. Studie zaměřené na osvojování druhého jazyka u dětí a dospělých potvrdily, že délka expozice může příznivě ovlivnit osvojování, ale neznamená to, že delší vystavení nutně predikuje lepší výsledky.

V dnešním globalizovaném světě může raná výuka cizích jazyků přispět k porozumění a chápání různých kultur, hodnot a rodilých mluvčích různých jazyků. Dovednost používat dva a více jazyků může zlepšovat kognitivní rozvoj a povědomí o metajazyku, a tím podporovat jazykovou gramotnost v mateřském jazyce i povzbudit výuku dalších jazyků. Při aplikaci programů rané cizojazyčné výuky je důležité, aby si studenti utvořili pozitivní přístup k cizímu jazyku, k jeho mluvčím a samotné výuce jazyku. Učitel by měl vhodně zvolit obsah, metodiku a cíle výuky, které by měly korespondovat s individuálními potřebami studentů. Schopný učitel by měl adekvátně ovládat mateřský i cizí jazyk a aplikovat metody vzhledem k věku mladších žáků, aby mohla být výuka prospěšná. (Nikolov & Djigunović, 2006).

Nikolovová a Djigunovićová (2006) se věnovaly roli hypotézy kritického období ve výzkumu orientovaném na věk a došly k závěru, že mladší žáci jsou pomalejší v osvojování si druhého jazyka než dospělí nebo starší žáci, ale zároveň mají sklon k dosažení vyšší úrovně dovedností. Tato zjištění podporují výhodu zařazení rané výuky cizích jazyků.

Meriläinenová a Piispanenová (2019) hodnotí situaci ve Finsku, kde se jako ve většině zemí EU dostává počátek výuky cizího jazyka do nižších ročníků. Výzkumy ve Finsku

potvrzují pozitivní dopad na pozdější vztah k učení se jazykům obecně a také na motivovanost žáků, která je klíčová pro jejich úspěšnost v učení. Na základě těchto poznatků vznikla potřeba zakomponovat výuku cizích jazyků do národního kurikula smysluplným způsobem, stanovit si cíle, které má naplňovat. Meriläinenová a Piispanenová (2019) se také shodují na tvrzení, že věk není považován za jedinou proměnnou, ale spíše jako jednu z mnoha, která by měla být brána v potaz.

Muñozová (2014) přispívá do diskuse svým pohledem na faktor věku, který byl postupem času vnímán jako složitější proměnná, než se zprvu zdálo. Věk interaguje s dalšími faktory, jejichž efekty by neměly být izolovány, ale zkoumány ve vzájemné souvislosti. Ve své studii Muñozová (2014) tvrdí, že mnohofaktorový přístup k rané výuce cizích jazyků může lépe zohledňovat dlouhodobé výsledky a progres žáků než přístup zaměřující se pouze na věk, kdy začne výuka. Moyerová (2004) zkoumala cizí přízvuky a přiklání se k obhajobě rané expozice jako příležitosti k predispozici studenta k většímu množství kontaktů s jazykem v jeho různých formách (formální a neformální, osobní a profesní oblast použití jazyka). Vyšší četnost a konzistence osobního kontaktu může mít vliv na poskytnutí většího prostoru, ve kterém student opravdu používá cizí jazyk, a zároveň dochází k budování sebevědomí v jeho užívání a zvyšující se plynulosti v jazykovém projevu.

Mihaljevićová Djigunovićová (2014) přichází se zkoumáním situace v Chorvatsku. Díky mnoha předchozím výzkumům zaměřeným na faktor věku napříč různými zeměmi máme již nějakou představu o tom, jestli a jak faktor věku ovlivňuje učební proces. Faktor věku se zkoumal v souvislosti s hypotézou kritického období následovaným obdobím, kdy je těžké nebo nemožné se naučit cizí jazyk; vyvracením existence kritického období nebo jeho částečným přijetím. Mihaljevićová Djigunovićová rozpoznává nové trendy v nahlížení na věk, kdy se odsouvá naše pozornost od biologických argumentů v rámci hypotézy kritického období, a raději se začíná pohlížet na fakt, že věk je složitý fenomén typický svou neoddělitelností od jiných proměnných v souladu s Muñozovou (2014). Klade se důraz na pochopení dopadu těchto vlivů a jejich vzájemnou provázanost. Věk začátku výuky v různých státech je v posledních letech nastaven vzdělávací politikou, která určuje povinnost výuky cizího jazyka nepohlížející na výzkumné závěry. Cílem je pomoci porozumět všem těmto aspektům, rozšířit povědomí o učitelích angličtiny a jiných klíčových

aspektech relevantních pro dopad rané výuky. Mezi tyto proměnné autorka řadí: postoje, motivace, množství a kvalita výuky, intenzita a různorodost kontaktu s jazykem, sebepojetí, podporující prostředí mimo školu, socioekonomický status rodičů, ale také chování žáků ve třídě.

Chorvatsko disponuje dlouholetou tradicí výuky cizího jazyka, od roku 2003 mají počátek výuky cizího jazyka zavedený již v 1. ročníku. Staví svou vzdělávací politiku na zdůraznění rozvoje pozitivního postoje k výuce cizího jazyka a motivovanosti pro učení jazyků. Tato kvalitativní studie se snaží vhlédnout do efektu věku na rozvoj angličtiny jako cizího jazyka u žáků mladšího školního věku pomocí konceptualizace věku žáka a jeho učení. Vzorek kvalitativní studie byl tvořen šesti chorvatskými žáky prvního stupně ZŠ, kdy tři z nich začali s výukou AJ v 1. ročníku a tři další začali s výukou ve 4. ročníku. Tyto dvě skupiny – dřívější a starší začátečníci – byly sledovány po dobu tří let (během druhého, třetího a čtvrtého roku studia angličtiny). U účastníků se měřil jejich rozvoj cizího jazyka prostřednictvím úkolů zaměřených na dovednost mluvení. Zahrnovalo to popis obrázku a osobní rozhovor vztahující se k obrázku, kdy mohly výzkumnice vidět rozdíl v mluveném projevu mezi vizuálně stimulovaným a spontánním, autentickým projevem. Metoda rozhovoru s účastníky a dotazníku pro rodiče byly využity pro sběr informací o postojích žáků a jejich motivaci učit se angličtinu. Tyto nástroje byly použity na základě ELLiE² projektu (Enever, 2011). Dále byly použity observační archy z ELLiE projektu. Dotazníky od rodičů poskytly data o mimoškolní expozici jazyku a jejich socioekonomického statusu.

Obě skupiny uvedly pozitivní postoje školy a rodičů k rané výuce jazyka. Bez ohledu na typ a úroveň vzdělání rodičů, se žáci těšili ze silné podpory k jejich učení se angličtiny. Ukázalo se, že raní začátečníci byli více motivováni tím, co se děje přímo v prostředí školní třídy (obsah, metody, přímý vliv učitel, ...), než mimoškolními faktory. U starších začátečníků se naopak ukázalo, že jejich rozvoj byl více spojován s jejich individuálními charakteristikami a faktory pocházejícími z prostředí mimo školu (kontakt s cizojazyčnými dětmi, vyšší socioekonomický status rodičů).

² ELLiE (Early Language Learning in Europe) je projekt rané výuky cizích jazyků v Evropě, který se snaží podat podrobnou zprávu o politice a uskutečňovaných provedeních v rámci cizojazyčné výuky na základě zkušeností studentů a kontextu pro výuku. Tato kniha reaguje na výhody a výzvy rané výuky, která je aktuálním tématem napříč Evropou.

Nikolovová (1999) podporuje tento fakt tím, že vyučování u mladších žáků je často podmíněno vnitřní motivací, které se postupně přeměňuje ve vnější motivaci u starších žáků. V závěru se ukazuje, že dopad věku na rozvoj cizího jazyka existuje a je pravděpodobně zprostředkován individuálními charakteristikami žáka a kontextem učení. Obecně se potvrdilo, že raní začátečníci jsou více závislí v jejich rozvoji cizího jazyka na tom, co se děje ve třídě ve smyslu, že jejich postoje, motivace a sebepojetí je založeno na kvalitě učitele a jeho vyučování. Starší začátečníci jsou ovlivňováni spíše vnějším prostředím, např. vystavení se cizímu jazyku v reálném světě a autentické zkušenosti s jeho použitím (Mihaljević Djigunović, 2014).

De Botová (2014) prováděla výzkum efektivitě rané cizojazyčné výuky v prostředí Nizozemí. Cílem bylo zjistit, zda anglický jazyk ovlivňuje rozvoj mateřského jazyka a rozvoj dovedností v cizím jazyce. Nizozemí je specifické tím, že angličtina je přítomna v okolním prostředí (v médiích) a je problematické využít poznatky k porovnání s jinými zeměmi. I když se jedná o bilingvní programy, je zde také patrné, že výuka cizích jazyků se přesouvá do nižších ročníků kvůli své efektivitě. Stále zde ale existuje značný vzdor vůči uvádění angličtiny do 1. ročníků kvůli strachu z lepších dovedností v AJ než v mateřském jazyce (nizozemštině). V rámci projektu FLIPP³ se nizozemské ministerstvo zaměřilo na sledování dopadů raných začátků cizojazyčné výuky. Zkoumaly se tři různé faktory: množství anglické výuky za týden, jazyková zdatnost učitele anglického jazyka, porovnání dřívějších a pozdějších začátečníků. Výsledky ukázaly, že časová dotace angličtiny za týden měla velký vliv na dosažené dovednosti. Čím více času strávili žáci výukou angličtiny, tím byli úspěšnější. Tento projekt ale může být nevyužitelný kvůli nestálosti školních vzdělávacích programů. V Nizozemí v poslední době dochází k různým proměnám a relevantní evaluace by mohla být žádoucí, až když bude systém stabilizovaný a vyrovnaný.

Dlouhodobá studie zaměřená na otázku: Z dřívějších začátečníků k pozdním finišmanům? se prováděla v Německu (Jaekel et al., 2017). Německo teprve nedávno přijalo zařazení výuky cizích jazyků do raného věku žáků. Většina zemí zavedla počátek výuky angličtiny do 3. ročníku, zbylé již do 1. ročníku. Nejvíce spolkových zemí cílí na úroveň A1 na konci 4. ročníku (poslední ročník 1. stupně) v dovednostech čtení, psaní, poslechu,

³ FLIPP (The Foreign Languages in Primary Schools project)

mluvení a mediace (SERR, 2001). Tato studie vycházela z nedostatku zkoumání dlouhodobých efektů rané výuky, i přes rapidní rozvoj výuky cizích jazyků v nejnižších ročnících 1. stupně základní školy. Cílem této studie bylo prošetřit udržitelnost brzkého počátku výuky angličtiny jako cizího jazyka v 1. ročníku (6–7 let) v protikladu ke 3. ročníku (8–9 let) a jeho dopad na dovednosti v cizím jazyku u studentů v 5. a 7. ročníku. Dále zjišťovala efekt přesunutí počátku výuky z 3. do 1. ročníku povinného cizojazyčného vzdělávání v Německu.

Během dvou let se testovaly a porovnávaly receptivní jazykové dovednosti (čtení a poslech s porozuměním) u dvou skupin studentů anglického jazyka v 5. ročníku a poté v 7. ročníku. Z lingvistických dovedností byly vybrány poslech a čtení. Poslech je brán jako zásadní primární zdroj jazykového inputu v komunikativním prostředí třídy, kdy je cílem automatizace strategií přispívajících k úspěšné dovednosti poslechu, kterými jsou dekodování a vytváření významů (decoding, meaning-building). Čtení může být charakterizováno jako interaktivní proces zahrnující různé simultánní procesy (top-down a bottom-up), které jsou velmi podobné poslechovým strategiím. Se čtením se mladší žáci seznamují na 1. stupni a může to ukazovat na celkový rozvoj jejich jazykových dovedností, konkrétně jejich fonologické a fonetické povědomí. V kontextu didaktiky je zřejmý rozdíl mezi výukou žáků mladšího školního věku a výukou na 2. stupni základní školy, kdy je důležité zaměřit se také na kognitivní rozvoj a další individuální charakteristiky žáka. Raná výuka je závislá na komunikativním prostředí výuky poskytujícím dostatečnou expozici jazyku a příležitosti k použití cizího jazyka. Přejít mezi 1. a 2. stupněm je typický proměnou z implicitní na explicitní výuku (metajazykové dovednosti) a přesunem kurikula orientovaném na orální znalosti na obsah vycházejícím z gramotnosti a gramatického rozvoje.

Jako vzorek byly vybrány dvě kohorty žáků z 31 německých škol. V 5. a v 7. ročníku se zjišťovala jazyková dovednost standardizovanými testy na poslech a čtení. V poslechovém testu žáci odpovídali na 28 otázek s možností výběru odpovědi z nabídky a doplňování vět. V testu na čtení se hodnotily odpovědi na 20 otázek s možností výběru odpovědi a 4 otevřené otázky. Pro zjišťování individuálních charakteristik žáka a kontextu výuky byly použity modely/škály z mezinárodních hodnotících rámců (TIMSS –

Assessment Framework⁴, PIRLS – Progress in International Reading Comprehension Literacy Study⁵). V 5. ročníku výsledky prokázaly pozitivní efekty rané výuky, kdy dřívější začátečníci překonali své pozdější spolužáky v testování. Ale oproti tomu v 7. ročníku podali lepší výkon pozdější začátečníci.

Ukázalo se jako u dalších výzkumů (př. Munoz, 2006), že starší žáci mají výhodu v dlouhodobém horizontu učení se cizímu jazyku. Raný začátek výuky v kombinaci s větším množstvím expozice cizímu jazyku může vést k pozitivním krátkodobým efektům na receptivní jazykové dovednosti v cizím jazyce. Zajímavým poznatkem se stal fakt, že pozdější začátečníci profitovali více z dvouleté povinné výuky ve školním prostředí než dřívější začátečníci. Mezi konzistentní proměnné u žáků 5. ročníku predikujících úspěch patřily kulturní a ekonomický kapitál (socio-ekonomický status), které ale postupem času ztrácely na významu (Jaekel et al., 2017).

Cummins tvrdí, že dostupnost většího množství knih doma může být indikátorem širší slovní zásoby v mateřském jazyce a vyšší úrovně v gramotnosti, které mohou být výhodou při výuce cizího jazyka (1979, in Jaekel et al., 2017). Mezi limity této studie patří neobsáhnutí všech různých individuálních rozdílů – motivace, postoj k výuce jazyků, znalosti učitele, kvalita vyučování nebo informace vztahující se k přechodu mezi 1. a 2. stupněm, které by mohly poskytnout lepší vhled do efektu věku na počátku výuky.

Muñozová tvrdí, že i přes převládající názory, že, čím dříve, tím lépe, výzkumy stále ukazují, že starší žáci dělají větší pokroky během školní výuky z důvodu jejich vyšší úrovně kognitivní vyspělosti a jejich schopností se učit explicitně (2006, in Jaekel, 2017). Mezi další argumenty patří profitování starších žáků oproti mladším žákům z výuky založené na učení se pravidel a gramatických struktur na počátku vzdělávání na 2. stupni. Existuje významný nesoulad v transferu z 1. na 2. stupeň ZŠ, kdy didaktika angličtiny 1. stupně je často na studenta zaměřená, hravá a náhle se posouvá na učitelem vedenou, akademicky orientovanou výuku, která dopadá na rané studenty více, kvůli dlouhodobějšímu vlivu prvostupňového přístupu. V rámci didaktiky anglického jazyka jako cizího jazyka je zásadní

⁴ TIMSS – mezinárodní šetření zjišťující úroveň znalostí a dovedností žáků ve 4. a 8. ročníku základní školy v matematice a přírodních vědách (Česká školní inspekce - www.csicr.cz)

⁵ PIRLS – mezinárodní šetření zaměřené na testování čtenářské gramotnosti žáků ve 4. ročníku základní školy (Česká školní inspekce – www.csicr.cz)

vyhovět specifickým potřebám raných studentů, maximalizovat jejich výkon a umožnit jim hladký přechod mezi jednotlivými stupni. Stále zde zůstává potřeba empirických výzkumů cílících na vzdělání a vzdělávání učitele, přechod mezi 1. a 2. stupněm a soulad používaných učebnic s cíli cizojazyčné výuky (Jaekel et al., 2017).

Baumert et al. prováděli dlouhodobý výzkum efektivity rané výuky anglického jazyka vzhledem k receptivním jazykovým znalostem v náhodném vzorku 9. tříd v Německu (2020). Porovnávaly se výkony 3 skupin: raných, středních a starších začátečníků ve znalostech v jazykových oblastech čtení a poslechu s porozuměním. Na základě zjištění různých předchozích výzkumů se předpokládalo, že většina raných začátečníků by měla dosáhnout úrovně A1.1 až A1.2 po 2 letech výuky a úrovně A2.1 až A2.2 po 4 letech výuky. Mezi další předpoklady patřil fakt, že žáci cizího jazyka ukazují míru učení závislou na věku, jinými slovy, starší začátečníci se učí na počátku rychleji, a proto se začínají učit s větší výhodou. Hlavní hypotézou bylo, že raná výuka AJ má pozitivní dopad na dovednosti na konci povinného vzdělávání a význam tohoto dopadu závisí na množství expozice, věkem ovlivněnou míru učení. Studie se účastnilo necelých 20 000 studentů, kteří byli testováni standardizovanými testy na poslech a čtení s porozuměním. Skupiny byly definované různým počátečním věkem (raní – 1. a 2. třída, střední – 3. a 4. třída, pozdější – 5. třída) a zajišťoval se dostatečný počet členů v každé skupině. Individuální charakteristiky a rodinné zázemí se zjišťovalo pomocí vytvořeného dotazníku pro studenty.

Ukázalo se, že se na konci povinné školní docházky (v 9. třídě) neprojeví zásadní rozdíly mezi těmito skupinami žáků. Studie chtěla zodpovědět otázky, jestli raný začátek má pozitivní dopad na dlouhodobý vývoj jazykových dovedností při měření na konci povinného vzdělávání a zároveň zkoumat, jestli se jazyková výuka dostatečně přizpůsobuje a navazuje na předchozí znalosti žáka. Ale ani tato studie nenašla důkaz pro očekávané pozitivní vlivy rané výuky angličtiny. Po pěti letech společné výuky všech typů začátečníků se výhoda dřívější expozice cizímu jazyku na 1. stupni zcela vytratila stejně jako u výzkumů Pfenningera a Singletona (2017, in Baumert et al., 2020). Tento závěr může vyplývat z toho, že učitelé na 2. stupni se přizpůsobují žákům mající nedostatečnou úroveň jazyka a že učitelé nereagují na žákovy dosavadní znalosti. V obou případech se očekává, že se úroveň jazykových dovedností u všech žáků časem sjednotí. Individuální charakteristiky žáka

a jejich rodinné zázemí neměly téměř žádný vliv na dosažené výsledky. V závěru se otevírá diskuse, zda má začátek výuky cizího jazyka být stanoven na věk 6 let, nebo je výhodnější začít až po 2 letech studia, kdy budou žáci umět číst a psát v mateřském jazyce. S tím souvisí také myšlenky, že učení se cizích jazyků se zlepšuje v závislosti na zlepšování se v dovednostech ve výukovém jazyce (Baumert et al., 2020).

3.3 Výzkum v České republice

V České republice se problematice rané cizojazyčné výuky věnovala Světlana Hanušová a Petr Najvar, kteří působí na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

Najvar (2010) se zabýval výzkumem výhod výuky anglického jazyka v raném věku u studentů 8. ročníku základní školy. Výzkumná otázka se týkala porovnání úrovně jazykových znalostí a dovedností u žáků 8. ročníku, kteří začali s cizojazyčnou výukou v raném věku, a těch, kteří začali s povinnou výukou anglického jazyka ve 4. ročníku. 8. ročník byl zvolen vzhledem k tomu, že žáci jsou pod většinovým vlivem školy v průběhu vyučovacího procesu oproti dřívějším výzkumům prováděných u studentů středních a vysokých škol, kteří mohli absolvovat delší pobyt v zahraničí nebo navštěvovat mimoškolní aktivity související s cizím jazykem nad rámec povinné výuky. Výběrový vzorek účastníků se skládal z 211 žáků navštěvujících 14 jazykových tříd na 7 různých školách. Z hlediska metodologie byl použit smíšený výzkumný postup. V první fázi (kvantitativní) byla použita metoda didaktického testu pro zjištění úrovně jazykových znalostí studentů a metoda dotazníku, která zjišťovala přítomnost rané cizojazyčné výuky u žáků. V další (kvalitativní) fázi výzkumu byli žáci vyzpovídati metodou rozhovoru pro obsáhnutí a zkoumání dalších proměnných ovlivňujících cizojazyčnou výuku. Mezi proměnné, mezi kterými byl zkoumán vztah, byly intenzita rané cizojazyčné výuky žáka a výsledek v testování.

Najvar (2010) zjistil, že organizace rané cizojazyčné výuky nevede k očekávaným jazykovým projevům. Z jeho závěrů vyplývá, že v českém vzdělávacím systému chybí návaznost mezi jednotlivými stupni a ročníky a že raná výuka je zaměřena převážně na osvojování slovní zásoby. Jeho hypotézy týkající se vztahu mezi výkonem a účasti na rané výuce cizího jazyka nebyly potvrzeny. Ze zjištění je patrné, že na výsledky úrovně znalostí jazyka nemá vliv, jestli se student začal učit nebo neučit angličtině dříve. Ukázalo

se, že studenti vystaveni rané expozici angličtině mají vyšší sebevědomí, i když jejich výsledky v testování nedosáhly vysokých hodnot.

Najvar a Hanušová (2010) provedli výzkumnou sondu zaměřenou na zodpovězení otázky, zda souvisí délka studia anglického jazyka s úrovní dosaženou u uchazečů usilujících o přijetí na studium oboru anglický jazyk v kombinaci s jinými obory v programu Učitelství AJ a Celoživotního vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Pro výzkum úrovně jazykových kompetencí byl použit didaktický test, který byl tvořen testy zaměřenými na gramatiku, větnou stavbu, slovní zásobu, ortografii a čtení s porozuměním na úrovni B2 dle SERR (2001). Dále byl účastníkům předložen dotazník mapující fakta, jevy a procesy probíhající v životě jedince a vztahující se k mateřskému nebo cizímu jazyku. Výzkumu se účastnilo 1827 uchazečů o studium na Katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU.

Ukázalo se, že se neobjevily signifikantní rozdíly mezi jazykovými znalostmi jednotlivých uchazečů. Nezáleželo na tom, jestli se student začal učit AJ od mateřské školy nebo až od střední školy. Zajímavým zjištěním bylo, že se nelišily výkony těch, kteří začali s výukou AJ již v mladším školním věku a těch, kteří začali s výukou až na střední škole. Jelikož se jednalo o účastníky, kteří se pravděpodobně chtějí stát učiteli angličtiny, může to také nahrávat jejich stejné úrovni výsledků testu. Je důležité, abychom se nezaměřili při výzkumu pouze na faktor věku, ale abychom zkoumali i další klíčové faktory jako jsou odborná způsobilost učitele, motivace žáka, sebehodnocení studenta, prostředí a podpora rodiny, intenzita a množství expozice jazyka ve škole i mimo ni.

4 Raná výuka v rámci kurikula

Tato kapitola seznamuje s procesem postupného zařazování rané výuky anglického jazyka v průběhu posledních dvou desetiletí v České republice. Shrnuje proměny ve vzdělávacích dokumentech upravujících počáteční věk (popřípadě ročník), ve kterém je cizojazyčná výuka vzdělávací politikou nastavena. V českém prostředí se postupem času jako i v jiných evropských zemích kladl důraz na posouvání hranice věku, ve které začíná výuka cizího jazyka, směrem dolů a s tím souvisela také tvorba vzdělávacích dokumentů potřebných pro realizaci těchto změn.

V další části představujeme metodu integrované výuky cizího jazyka (CLIL), která se dostala do povědomí veřejnosti v posledním desetiletí, a slouží jako jeden ze způsobů, jak můžeme zařazovat aspekty cizího jazyka do klasického kurikula různorodých předmětů. Poté se budeme věnovat představení alternativního způsobu výuky cizích jazyků – jazykové propedeutice, která klade důraz na přípravu na následující výuku anglického jazyka formou seznámení se s kulturními a lingvistickými aspekty různých jazyků. Cílem je seznámit se s tím, jak jazyky fungují, co mají společného a co odlišného, a proč je pro nás výhodné se cizí jazyky učit a ovládat je.

V posledních desetiletích můžeme zaznamenat trend v posouvání hranice výuky anglického jazyka směrem k nižšímu věku žáků. Evropská komise vidí výuku cizích jazyků jako prerekvizitu pro účast v sociálním a kulturním životě, schopnost porozumět a komunikovat v dalších jazycích by měla být základní dovedností každého evropského občana (Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě, 2017).

V rámci České republiky se výuka cizích jazyků stala povinnou součástí kurikula základní školy v roce 1948 Školským zákonem, který se týkal pouze výuky ruštiny. V dalších desetiletích se zaváděly i jiné cizí jazyky. Od roku 2003 v rámci programu Základní škola již máme povinnou výuku cizího jazyka ve 4. ročníku (především angličtiny, popřípadě němčiny), a tak to zůstává i v paralelním programu Obecná škola. Třetí možností výuky bylo využití programu Národní škola, který ve svém kurikulu zohledňuje i zařazení dřívější nepovinné výuky cizího jazyka s možností začátku již od 1. ročníku na 1. stupni ZŠ. Během platnosti a souběžnosti těchto tří programů, se začalo přemýšlet o zařazení výuky cizího jazyka do 3. ročníku. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv.

Bílá kniha - 2001) a Národní plán výuky cizích jazyků (2006) již zmiňovaly tendenci ke snížení věkové hranice, zvýšení hodinové dotace a zařazení druhého cizího jazyka do učiva základního vzdělávání. Při vyhodnocení kroku snížení počátku cizojazyčné výuky se ukázalo, že nižší začátek byl často motivován názorem, že mladší žáci jsou hravější, snadněji se učí nápodobou učitele, ale to by znamenalo změnit celý vzdělávací systém budoucích pedagogů. (Najvar, 2010)

Od 1. září 2007 se dostává v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), kterým se ruší programy Základní škola, Národní škola a Obecná škola. RVP ZV vychází ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR), který definuje očekávané výstupy a kurikulum cizích jazyků pro země Evropské unie. V RVP ZV je zařazena výuka cizího jazyka povinně od 3. ročníku v časové dotaci 3 hodiny týdně. (Najvar, 2010) V případě zájmu rodičů může škola zařadit povinnou výuku cizího jazyka v nižších ročnících (RVP ZV, 2021).

I přes přetrvávající pozitivní pohledy na zavádění rané cizojazyčné výuky do kurikula v rámci naší společnosti, Najvar (2010) poukazuje na nespojitost s výsledky empirických výzkumů, na které není kladen důraz. Současným trendem je zavádění výuky cizího jazyka, nejčastěji anglického jazyka, do 1. ročníku na základní škole poptávané mnoha rodiči. Ředitelé základních škol prosazují brzkou výuku často i přes nekvalifikovanost pedagogického personálu kvůli konkurenceschopnosti.

4.1 CLIL

Content and Language Integrated Learning (zkráceně CLIL) je v češtině překládána jako integrovaná výuka cizího jazyka. Jedná se o přístup k výuce propojující cizojazyčnou výuku s výukou obsahu jiných předmětů (matematika, fyzika, biologie...). Toto vyučování je charakteristické dvojími cíli, které propojují cíle nejazykových předmětů (v prvním jazyce) a cíle jazykových předmětů (Benešová a Vallin, 2015). Jedná se o snahy o začlenění výuky cizího jazyka do jiných předmětů s cílem realizovat implementaci nových výukových metod do veřejného vzdělávacího systému ve shodě s aktuálními výukovými cíli. Evropská komise apeluje na politiku 2 + 1, která je typická dosažením znalostí dvou cizích jazyků a mateřského jazyka. Proto využitím přístupu CLIL můžeme pomoci žákům a studentům rozvíjet jejich jazykovou kompetenci.

CLIL se může využívat v různých podobách, jednou z nich uváděnou Hanušovou a Vojtkovou (2011) jsou jazykové sprchy. Jsou to krátké činnosti v cizím jazyce, které se začlení do předmětu v mateřském jazyce. V jejich pojetí se dá cizí jazyk u mladších žáků využít různými způsoby: pro činnosti realizované pravidelně denně (pozdrav a úvod vyučovací jednotky, instrukce k aktivitě, souhrn na konci vyučování), obrazové pomůcky (tabulární pomůcky, cedule, nápisy) nebo podklady ve druhém jazyce pro odborné předměty (in Benešová a Vallin, 2015). Mezi další možnosti, jak aplikovat CLIL do běžných hodin, uvádíme zařazení delších časových celků formou projektových dnů (např. při seznámení se slovní zásobou exotického ovoce – Člověk a jeho svět), využití cizího jazyka v rámci ranního kruhu s podporou loutky mluvící pouze cizím jazykem anebo vytvoření místa, na kterém mají žáci k dispozici poklady (texty, materiály) v cizím jazyce (Hanušová a Vojtková, 2011)⁶.

Najvar (2010) se staví k tehdejší implementaci CLILu spíše negativně. Vyjadřuje se k publikaci *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ* vydané Národním ústavem pro vzdělávání v roce 2007. Podle Najvara byla vytvořena s nedostatečným zaměřením na výslovnostní aspekty, které jsou při rané cizojazyčné výuce zásadní při osvojování jazyka. Při zavádění metody CLIL je důležité se zamyslet nad rozdílností výukových cílů jazykového a nejazykového předmětu, a také nad nesouladem v rámci obsahu učiva. Je stěžejní, abychom byli schopni provázat oba požadované předměty a vytvořit tak komplexní kompetence a znalosti obou oblastí (2010).

Na základě výzkumů se mezi přínosy metody CLIL řadí vyšší motivovanost k výuce cizího jazyka a jazyků obecně, vývoj jazykových a komunikativních kompetencí a užitečné používání jazyka v naturalistickém prostředí a aktivitách. Mezi nežádoucí aspekty patří velké nároky pro učitele z hlediska připravenosti a jejich odborné způsobilosti v jazyce (Benešová a Vallin, 2015).

⁶ http://www.vys-edu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=3987

4.2 Jazyková propedeutika

Jazyková propedeutika se začala objevovat jako odlišný přístup k rané cizojazyčné výuce cizích jazyků. Byla založena na metodě učení se přírodním vědám. Před samotným učením se přírodních věd žáci na 1. stupni ZŠ absolvují výuku v rámci předmětu Člověk a jeho svět (dříve Prvouka), ve kterém se žáci seznamují se základními myšlenkami a procesy v přírodě. Poslední dobou se klade větší důraz na adekvátní propedeutiku předmětů nejen v přírodních vědách a matematice, ale také v cizím jazyku.

Jazyková propedeutika se dá definovat i jako úvod do problematiky nebo příprava na oblast učení. Většinou bývá realizována v rámci daného předmětu nebo propojením jiných předmětů. Nebývá zařazena jako jednotlivý předmět. Při propedeutice jazyka se neklade důraz na propojení systémů prvního a druhého jazyka při jejich osvojování, spíše bývá cizí jazyk osvojován samostatně v hodinách k tomu určených. Cílem takové přípravy je stanovit základy a principy pro další osvojování a učení se cizích jazyků, motivovat žáky, vytvořit pozitivní vztah k jazyku, minimalizovat strach z odlišnosti cizího jazyka, objevit strategie s využitím metajazykových znalostí (Najvar, 2010).

Najvar (2010) uvádí jako jednu z možností, jak obsáhnout takový úvod do jazyka, zařadit propedeutický předmět před samotnou výukou konkrétního cizího jazyka. Obsahem by bylo seznámení s multilingvistickým přístupem v rámci Evropy, zkoumání společných znaků mezi různými jazyky a mateřským jazykem (slova, fráze, podobnost gramatických struktur) nebo budování chování a vhodných reakcí při komunikaci s mluvčími odlišných jazyků.

Fenclová (2004) se zabývala jazykovou propedeutikou jako alternativou k rané výuce cizího jazyka. Definuje ji jako „jazyková příprava/jazyková propedeutika – jazykové probuzení“. Cílem této přípravy jazyka je vytvoření pozitivního vztahu k jazykové různosti a rozvoj metajazykových schopností. U žáků chceme, aby se uměli učit jazyky a aby uměli fungovat v kulturně a lingvisticky rozmanité společnosti. K dosažení těchto kompetencí můžeme přispět různými aktivitami, např. porovnání určité slovní zásoby a sledování podobných morfologických a slovtvorných aspektů, uvědomění si použití různého počtu slov pro vyjádření stejné myšlenky, odhalení benefitů z podobnosti určitých jazyků nebo využívání neverbálních komunikačních prostředků při vyjadřování významů. Použitím

podobných typů aktivit můžeme motivovat žáky, zvýšit jejich zájem o jazyky a jejich učení se, podpořit jejich sebedůvěru při používání cizího jazyka a vybavit je dovednostmi potřebnými pro srovnání jazyků a jejich zkoumání.

V souvislosti s ranou výukou je také zajímavé se zaměřit na odbornou způsobilost pedagogů, kteří cizí jazyk vyučují a zprostředkovávají svým žákům. V této souvislosti je uváděna tematická zpráva týkající se výuky cizích jazyků ve školách v letech 2005–2008 zveřejněná Českou školní inspekcí v roce 2008. Národní plán výuky cizích jazyků (2005–2008) se zaměřil na zvýšení kvalifikovanosti pedagogů v rámci absolvování kurzů nebo rozšiřujícího vzdělávání. Hlavní předností je výuka anglického jazyka jako hlavní prostředek pro komunikace po celém světě. S tím souvisí i kladení důrazu na standardizaci výukových metod a forem práce a zároveň je stěžejní zavádění nových forem práce a metod. Pro jazykovou výuku je důležité se zamyslet i nad tím, kdo tyto děti bude učit. Národní plán se zaměřil na výuku anglického jazyka napříč vzdělávacími stupni. Pro tuto práci je užitečné se podívat na výsledky v rámci mateřské školy/předškolního vzdělávání, které poskytují vhled do jakési jazykové propedeutiky před nástupem do základní školy. Mateřské školy se většinou věnovaly učení se anglickému jazyku. Výsledky ukázaly, že kvalifikovanost učitelů v MŠ je nedostatečná, kdy pouze 6 % učitelek se zúčastnilo dalšího vzdělávání v cizím jazyce. S tím souvisí jejich jazykové dovednosti, ale i didaktické nedostatky pro učení. Výzkumy odhalily, že na základní škole se podíl učitelů s vysokoškolskou přípravou pro výuku angličtiny mezi lety 2005–2008 dokonce snížil z původních 29 % na 23 %. Byl zde vidět posun v účasti učitelů anglického jazyka na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v AJ až na polovinu.

Tato zjištění nás vedou k otázce, jak zajistit dostatečnou kvalifikovanost učitelů a jejich další profesní rozvoj, aby mohla být raná výuka cizích jazyků prospěšná a výhodná pro žáky. Jelikož se cizojazyčná výuka posouvá do nižších ročníků, vytváří se i potřeba většího počtu kvalifikovaných pedagogů. S tím souvisí také otázka počtu absolventů pedagogických oborů, kteří do praxe reálně nastoupí.

Praktická část

5 Výzkum

Praktická část této diplomové práce se zabývá výzkumem jazykových kompetencí u žáků 4. ročníků základní školy. Snaží se zjistit, zda a jaké výhody přináší zařazení rané cizojazyčné výuky u žáků mladšího školního věku v prostředí českého vzdělávacího systému. Jelikož se v posledních letech ukazuje, že věk zahájení výuky cizího jazyka není jediným významným faktorem ovlivňujícím úroveň jazykových kompetencí, tento výzkum se snaží vhlédnout i do dalších proměnných, které vstupují do procesu učení se cizímu jazyku. V předchozích výzkumech (př. Munoz, 2006; Mihaljević Djigunić, 2014; Najvar 2010) v zahraničí i u nás se odborníci stále více odkláněli od zkoumání faktoru věku izolovaně a zaměřili se více na další důležité proměnné, které souvisely s mimoškolními vlivy na jazykové kompetence žáků.

Najvar (2010) byl jedním z prvních výzkumníků v ČR, který se zabýval problematikou rané výuky anglického jazyka v našem českém prostředí. Ve spolupráci s Hanušovou (Najvar a Hanušová, 2010) ranou výuku zkoumali také u vysokoškolských uchazečů. Najvar (2010) prováděl výzkum u žáků 8. ročníků základní školy, u kterých zjišťoval úroveň jazykových kompetencí pomocí testování. Metoda rozhovoru byla použita k získání informací o vnitřní a vnější motivovanosti studentů učit se anglický jazyk, a zároveň dozvědět se o intenzitě rané výuky AJ v jazykovém životopise studentů.

Pro tento výzkum byly zvoleny nástroje testování a dotazníků pro rodiče a žáky. Testování mělo poskytnout informace o úrovni jazykových kompetencí v oblasti čtení s porozuměním a slovní zásoby. Dotazníky cílily na poskytnutí hlubšího porozumění prostředí, ve kterém k výuce anglického jazyka u žáka dochází. Mezi zkoumané proměnné byly zařazeny např.: expozice anglickému jazyku v mimoškolním prostředí, podpora rodiny, vnímání jazykových znalostí žáků očima rodičů, zájem žáka o výuku, důležitost AJ jako předmětu nebo socioekonomický status rodičů (nejvyšší dosažené vzdělání a úroveň AJ dle SERR, 2001). Na tyto zmíněné výzkumy bychom chtěli navázat i v naší studii. Nově bychom se pak chtěli zaměřit na danou problematiku u žáků mladšího školního věku.

Výzkum v rámci této diplomové práce představuje výzkumnou sondu do tématu rané výuky cizího jazyka u žáků na 1. stupni ZŠ. Zkoumá vztah mezi ranou výukou a úrovní jazykových dovedností po dvou prvních letech povinné výuky anglického jazyka. V tomto aspektu se liší od předchozích výzkumů prováděných u nás. Pro účely studie byly vytvořeny dva výzkumné soubory žáků, kdy prvním z nich byli žáci, kteří se začali učit anglický jazyk v rámci mateřské školy a mimoškolní výuky v 1. ročníku základní školy (raní začátečníci – R). Druhým souborem byli žáci, kteří začali výuku angličtiny ve 2. ročníku ve školní prostředí povinné výuky prvního cizího jazyka (starší začátečníci – S).

5.1 Formulace problému, výzkumný cíl

5.1.1 Výzkumná otázka

První oblastí výzkumného šetření bylo zmapovat proměnné, které pronikají do procesu výuky anglického jazyka a které mohou utvářet výslednou úroveň cizojazyčné kompetence, kterou žák aktuálně disponuje. Konkrétně pak bylo naším cílem popsat podobu daných proměnných a porovnat jejich hodnoty u výzkumné skupiny raných začátečníků (skupina R) a starších začátečníků (skupina S).

Bylo definováno pět výzkumných otázek:

VO1: Jaká je oblast expozice anglickému jazyku v mimoškolním prostředí u raných a starších začátečníků?

VO2: Jaké je sebepojetí a vnímání svých jazykových dovedností u začátečníků raných a starších?

VO3: Jak rodiny obou skupin podporují a pomáhají svým dětem při přípravě na výuku angličtiny?

VO4: Jaký názor zastávají rodiče vzhledem k zařazení dřívějšího počátku výuky AJ?

VO5: Liší se vzdělání rodičů raných a starších začátečníků?

5.1.2 Formulace hypotéz

V rámci výzkumu byly formulovány tři hypotézy:

H1: Skupina R dosáhne v didaktických testech vyššího skóru než skupina S.

Čím déle se učím jazyk, tím lepších výsledků dosahuji.

H2: V žákovském dotazníku skupina R dosáhne u vztahu k AJ vyššího skóru než skupina S.

Čím dříve se žák začal učit angličtinu, tím pozitivnější vztah k angličtině si vytvořil.

H3: Při sebehodnocení úrovně jazykových dovedností dosáhnou žáci skupiny R v porovnání se žáky ze skupiny S vyšších hodnot.

V prvotní fázi byl kladen důraz na vztah mezi dosaženým výsledkem v jazykovém testu a počátečním věkem výuky anglického jazyka. Chtěli jsme odhalit, jak se liší skupiny respondentů ve vztahu k anglickému jazyku.

Vzhledem k tomu, že do procesu osvojování cizího jazyka vstupují další faktory, se v druhé fázi více zkoumala důležitost a vliv těchto faktorů na výslednou úroveň jazykových dovedností.

5.2 Design a metody výzkumu

V praktické části byla realizována smíšená metodologie, která propojovala metody deskriptivního a explanačního výzkumu. V rámci deskriptivní části výzkumu jsme mapovali proměnné vstupující do procesu osvojování AJ prostřednictvím dotazníků pro rodiče a žáky (př. motivace, sebepojetí, podpora rodiny, expozice jazyku mimo školu, socioekonomický status rodiny). V explanační části výzkumného šetření jsme se ptali na přínos rané výuky na jazykové dovednosti na začátku formální výuky AJ.

5.2.1 Metody výzkumu

Metody pro tento výzkum byly zvoleny vzhledem k povaze jednotlivých částí výzkumu. Pro zjišťování úrovně jazykových kompetencí žáka byl zvolen didaktický test, pro mapování dílčích proměnných vstupujících do procesu osvojování cizího jazyka následně dotazník.

Didaktický test

Testování proběhlo během dvou setkání, kdy žáci dostali k vyplnění dva různé testy (viz Příloha 3 a 4). Testy byly vytvořeny na základě standardizovaných testů zjišťujících jazykovou úroveň dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2001). První test vycházel z podoby přípravných testů od Cambridge Assessment English na úrovni A1, který je k dispozici online⁷. Tento test byl zaměřený na čtení a psaní s porozuměním v kombinaci se slovní zásobou a gramatikou. Ve druhém případě se jednalo o test od instituce British Council na úrovni A1 zaměřený na čtení s porozuměním (Reading) dostupný také na internetu⁸. Testy se vzhledem k neznalosti slovní zásoby účastníků musely transformovat a přizpůsobit jejich dosavadní jazykové kompetenci (zejména ve slovní zásobě). Forma testů byla inspirována standardizovanými testy, které poskytují adekvátní a prověřenou kvalitu pro zjištění relevantních výsledků jazykových kompetencí u žáků cizího jazyka. Na základě standardizovaných testů byly vytvořeny tzv. „testy kvazistandardizované“, které byly upraveny pro potřeby výzkumu (Skutil et al., 2011), a testy byly zadány žákům z obou výzkumných skupin. Konstrukci těchto testů byla přikládána velká důležitost, aby test zjišťoval to, co jsme si na začátku výzkumu stanovili.

Test 1

Test 1 se zaměřil na receptivní dovednost čtení s porozuměním v kombinaci se slovní zásobou prostřednictvím práce s kontextuálním textem. Mezi důležité techniky, které test prověřoval, patřily scanning⁹ a skimming¹⁰. Skládal se ze 4 testových úloh. První úloha byla přiřazovací, kde měl žák za úkol přiřadit definici ke správnému pojmu. Každý pojem byl doplněn o vizuální oporu. Tato úloha cílila na produktivní znalost slovní zásoby v psané formě. Následující tři úlohy byly založené na práci s textem, tj. text, ke kterému žák odpovídá na sadu otázek. Druhá úloha vycházela z textu (dopis), ve kterém bylo vynechaných několik slov. Žáci měli za úkol vybrat slovo z nabídky a doplnit ho na správné místo v textu. Každé slovo bylo doplněno vizuální oporou. V této úloze žáci procvičovali dovednost čtení s porozuměním v kombinaci se slovní zásobou. Třetí úloha cílila

⁷ <https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf>

⁸ <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/beginner-a1/text-messages-to-a-friend>

⁹ scanning – čtení textu za účelem nalezení specifické informace

¹⁰ skimming – čtení textu za účelem nalezení hlavní myšlenky textu

na implicitní porozumění čteného textu pomocí techniky skimming, ve které žáci vybírali vhodné a správné pojmenování textu. Čtvrtou úloha byla dichotomická, ve které žáci rozhodovali o pravdivosti výroků, které se týkaly obsahu vybraného textu. Zjišťovali jsme úroveň implicitního a explicitního porozumění textu využitím technik scanning a skimming.

Test 2

Test 2 cílil na čtení s porozuměním na základě textu – dialogu dvou lidí v SMS zprávách. Test obsahoval celkem 3 úlohy. V první úloze si žáci přečetli text a odpovídali na otázky týkající se explicitního a implicitního porozumění. Na výběr byly tři možnosti odpovědí, z nichž byla pouze jedna správná. Druhá úloha byla dichotomická, ve které žáci rozhodovali o pravdivosti výroku. Tato úloha prověřovala schopnost vyvozování informací z přečteného textu. Poslední úloha pracovala se slovní zásobou, se kterou se žáci seznámili v předchozích úlohách, ale v odlišném kontextu. Žáci měli za úkol přiřadit správné slovo do prázdného místa v textu vytvořením správných instrukcí. K dispozici byla mapa, ze které byli schopni vyvodit informace, které měli doplnit do textu. Tato úloha představovala propedeutiku gramatických struktur, které se žáci budou teprve učit.

Testy byly distribuovány mezi žáky v papírové formě. Na každý test měli účastníci 20 minut času. Testování bylo přizpůsobeno výuce probíhající v online prostředí. Probíhalo přes internetové připojení se zapnutými kamerami a mikrofony, aby se předešlo nežádoucím vlivům na výsledek testů. Na začátku testování byli žáci seznámeni s touto formou a požádáni o vypracování testu dle pokynů. Individuální zodpovědnost každého žáka za vypracování testu byla klíčová. Tentýž den, kdy žáci test vypracovali, odevzdali test paní učitelce, která následně testy vrátila ke zpracování výsledků. V době mezi vypracováním testu a jeho odevzdáním byl prostor, kdy žáci mohli zasahovat a upravovat své odpovědi. S touto možností jsme při výběru realizace testování byli předem srozuměni. Jsme si vědomi, že tento prostor mohl ovlivnit výsledné zpracování testů. Tento fakt může být limitem našeho výzkumu, jelikož výsledky mohou být zkreslené.

Dotazník

Metoda dotazníku byla zvolena kvůli její snadné a rychlé administraci. Vzhledem k aktuální situaci, kdy žáci nenavštěvují prezenčně každodenní základní vzdělávání, byl dotazník zadáván online formou prostřednictvím platformy Google Forms, která zajistila přístup k oslovení většího počtu respondentů a získání dostatečného množství údajů. Forma dotazníku se zdála jako vhodná pro poskytnutí osobního pohledu žáků a rodičů na téma rané výuky anglického jazyka. Byly vytvořeny dva typy dotazníku – dotazník pro rodiče a dotazník pro žáky (viz Příloha 1 a 2). Před samotnou distribucí dotazníků byl proveden předvýzkum na 3 rodičích a 3 žácích. Na základě zpětné vazby z předvýzkumu byly provedeny některé úpravy v zadání otázek a ve vybraných odpovědích. Pro zajištění získání odpovědí na všechny otázky byla každá otázka označena jako povinná a respondenti ji museli zodpovědět, aby mohli dotazník odevzdat. Nevýhodu distribuce dotazníku přes emailovou komunikaci vidíme v tom, že se snižuje samotná návratnost zjištěných odpovědí. V průběhu získávání odpovědí jsme museli opakovaně rodiče urgovat, aby dotazníky vyplnili a odeslali zpět. Nakonec se podařilo použít data od 40 dotázaných, konkrétně 20 žáků a 20 rodičů.

Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče se skládal z 11 otázek a udělení souhlasu s účastí jejich dítěte na výzkumném šetření v rámci diplomové práce. Dotazník mapoval vzdělání a jazykovou úroveň rodičů, expozici angličtině, zájem o AJ, podporu rodičů a také názor na ranou výuku AJ. Z 11 otázek byla 1 otevřená a 10 uzavřených otázek. Ty se dělily na otázky s možností výběru a škálové s využitím hodnotové škály.

Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky obsahoval 13 otázek. Cílem bylo zmapovat relevantní proměnné jako např.: účast na mimoškolní výuce AJ, zájem o výuku, sebepojetí jazykových schopností, expozice AJ ve volném čase, pomoc rodiny s přípravou na výuku. Z celkových 13 otázek byly 2 otevřené a 11 uzavřených otázek. Ty se dělily na otázky s možností výběru a škálové s využitím hodnotové škály.

5.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek nebyl náhodný, ale proběhl selektivním výběrem. Vzhledem k možnosti spolupráce s paní učitelkou, se kterou jsme měli zkušenost z praktické výuky, jsme využili i základní školu, kde tato paní učitelka působila. Pro povahu výzkumu bylo stěžejní vybrat ročník, jehož žáci již mají za sebou dostatečnou dobu společného povinného vzdělávání v anglickém jazyce. Byl vybrán 4. ročník, ve kterém žáci již třetím rokem navštěvovali povinnou angličtinu od 2. ročníku. Výzkumu se účastnilo 52 žáků 4. ročníku na prvním stupni základní školy. Tito žáci navštěvovali dva paralelní 4. ročníky, které byly vyučované od 2. ročníku až do 4. ročníku stejnou paní učitelkou na anglický jazyk v rámci povinné výuky. Obě třídy byly vedeny obdobnými metodami a formami výuky, využívaly stejnou učebnici anglického jazyka ChitChat (Oxford University Press). Ve školním prostředí jim byly poskytovány shodné podmínky. Z celkových 52 žáků bylo vybráno konečných 40 žáků, kteří byli zkoumáni v rámci výzkumného šetření. Z 52 testů nebylo 5 odevzdáno a dodáno ke kontrole a 4 žáci nebyli přítomni při zadávání testů. Návratnost dotazníků pro rodiče byla nejdříve minimální, rodiče byli několikrát týdně znovu vyzváni k jejímu vyplnění. Celkově dorazilo 43 dotazníků od rodičů i dětí, ze kterých bylo využito 40 z nich. Zbylé 3 nebyly použity kvůli nevyplnění všech údajů, což bylo způsobeno tím, že některým rodičům se dotazníky zadaly papírovou formou.

Výzkumný vzorek byl rozdělen na dvě výzkumné skupiny. První z nich byli raní začátečníci, mezi které patřili žáci začínající s výukou angličtiny v mateřské škole nebo v 1. ročníku základní školy formou mimoškolního kroužku. Druhou skupinou byli starší začátečníci, kteří začali s výukou AJ ve 2. ročníku základní školy v rámci povinného prvního cizího jazyka (angličtiny). Bylo kontrolováno, aby se skupiny nelišily účastí na mimoškolní výuce v rámci kroužků. Pokud by skupina S nebo R měla ve 3. a 4. ročníku výrazně více doučování nebo kroužku AJ, mohlo by to ovlivnit výsledky výzkumu. Podle těchto zjištěných dat jsme mohli vytvořit vyrovnané a shodně zastoupené vzorky respondentů, které jsme porovnávali.

Tabulka 1 *Výzkumný vzorek (skupina R a S)*

	skupina R - raní	skupina S - starší
počet žáků ve skupině	20	20
průměrný věk (měsíce)	121,85	122,1
směrodatná odchylka věku	3,229	3,659
počet dívek	9	12
počet chlapců	11	8

6 Data a jejich interpretace

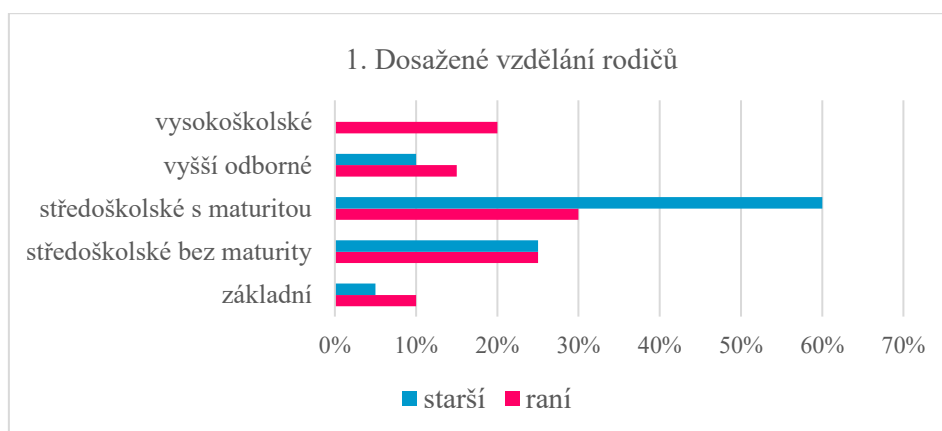
V tomto výzkumu jsme zjišťovali úroveň jazykových kompetencí a dalších proměnných ovlivňujících proces osvojování cizího jazyka u žáků 4. ročníku na 1. stupni základní školy. V rámci testování jsme porovnávali úroveň jazykových kompetencí v dovednosti čtení s porozuměním v kombinaci se slovní zásobou u dvou skupin vzorků žáků. Do prvního vzorku byli zařazeni žáci, kteří začali s výukou v mateřské škole nebo v 1. ročníku (raní začátečníci – R), a do druhého vzorku byli zařazeni žáci, kteří začali s výukou anglického jazyka ve 2. ročníku 1. stupně ZŠ v rámci povinného vzdělávání v cizím jazyce (pozdější/starší začátečníci – S). Obdobně byli zařazeni rodiče do dvou výzkumných souborů, do prvního vzorku byli zařazeni rodiče raných začátečníků – RR a do druhého vzorku byli zařazeni rodiče starších začátečníků – RS. Pomocí dotazníků pro rodiče a pro žáky jsme zjišťovali další faktory ovlivňující úroveň jazykových kompetencí žáků.

6.1 Výsledky dotazníku pro rodiče

Dotazník pro rodiče se skládal z 11 otázek, které se v této části práce budou podrobněji interpretovat.

1. Vaše dosažené vzdělání

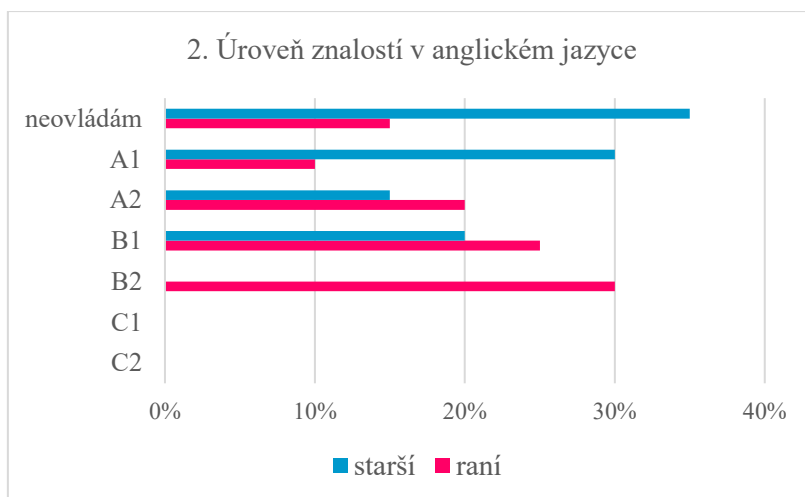
Otázka č. 1 se zabývala dosaženým vzděláním rodičů. U obou vzorků se ukázalo, že většina rodičů dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou. U skupiny RS se neobjevil nikdo, kdo by měl vysokoškolské vzdělání. Oproti tomu u skupiny RR byla jedna pětina všech rodičů vysokoškolsky vzdělaná. Rodiče se základním vzděláním tvořili menšinu v obou vzorcích.



Graf 1 Dosažené vzdělání rodičů

2. Jaká je Vaše úroveň angličtiny?

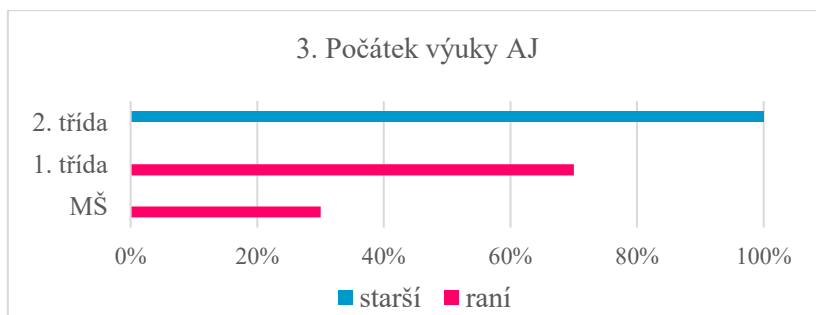
Otázka č. 2 zjišťovala úroveň anglických jazykových kompetencí u rodičů dle Společného evropského referenčního rámce (2001). Ani v jednom vzorku se neobjevil žádný respondent, který by uvedl jazykové kompetence na úrovni C1 nebo C2. Nadpoloviční většina respondentů RR uvedla, že ovládá anglický jazyk na úrovni B1 nebo B2 a více než dvě třetiny respondentů RS ovládají AJ na nejnižší úrovni A1 nebo zcela angličtinu neovládají.



Graf 2 Úroveň znalostí v anglickém jazyce

3. Kdy se Vaše dítě začalo učit anglicky?

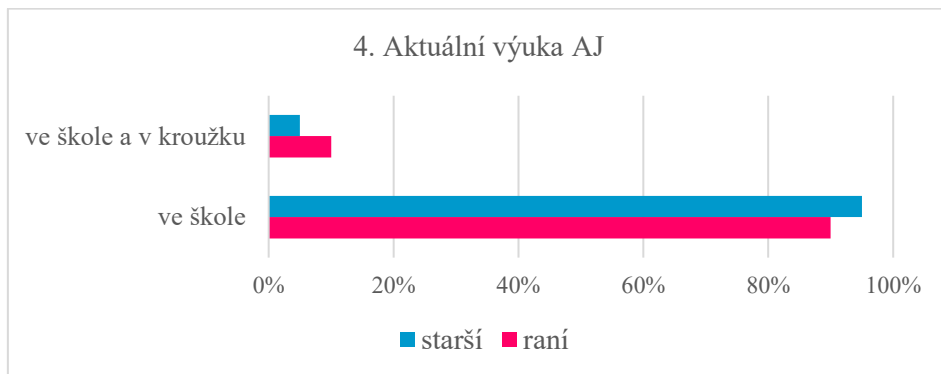
Na základě otázky č. 3, která se týkala počátku výuky anglického jazyka, jsme mohli rozdělit a určit dva výzkumné vzorky, které jsme porovnávali – žáci s raným počátkem výuky AJ (R) a žáci s pozdějším počátkem výuky AJ (S). Mezi žáky s raným počátkem výuky angličtiny (R) byli zařazeni ti, co začali s výukou AJ v mateřské škole nebo v 1. ročníku. Od 2. ročníku, tedy od začátku povinného výuky ve škole, se žáci řadili do skupiny S.



Graf 3 Počátek výuky AJ

4. Kde se Vaše dítě momentálně učí anglický jazyk?

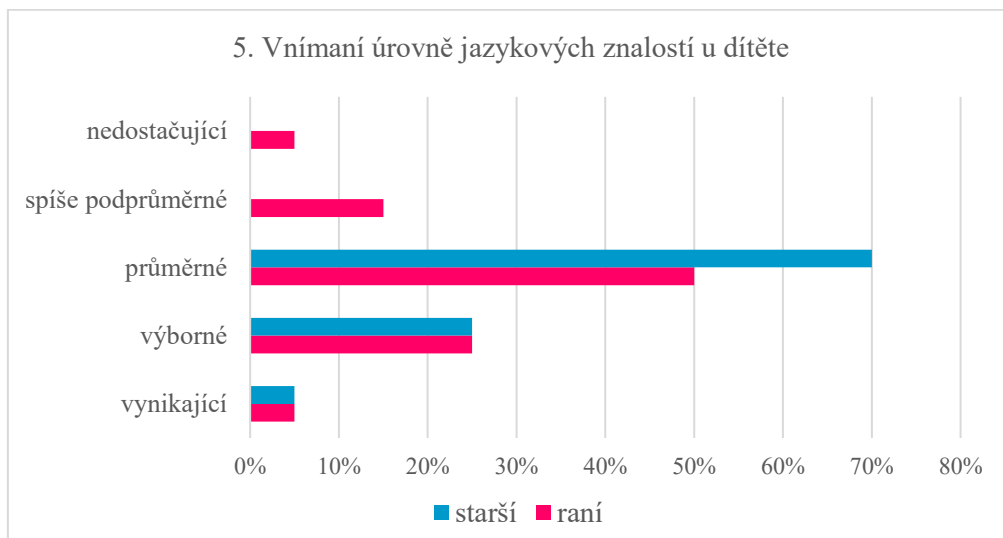
Otázka č. 4 zjistila, že naprostá většina respondentů se aktuálně učí angličtinu pouze v rámci povinného školního vyučování. Vzhledem k situaci, která znemožňuje organizaci jazykových kurzů nebo mimoškolních jazykových aktivit, byla tato odpověď očekávaná.



Graf 4 Aktuální výuka AJ

5. Vyberte z možností, jak vnímáte jazykové znalosti svého dítěte.

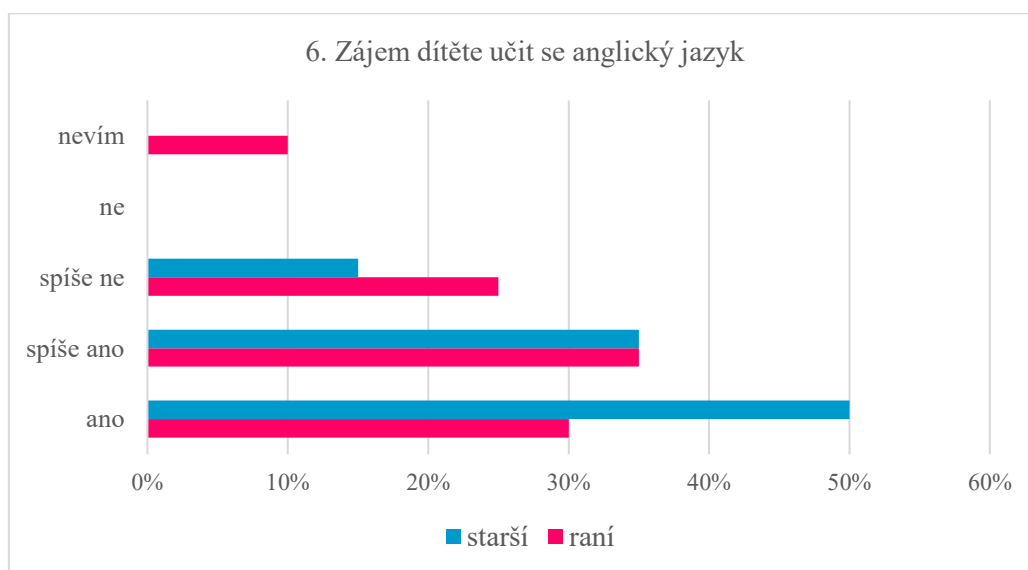
Otázka č. 5 se zaměřila na to, jak rodiče vnímají úroveň jazykových kompetencí u svých dětí. Ukázalo se, že polovina respondentů RR vnímá své dítě jako průměrného žáka anglického jazyka. U respondentů RS dokonce více než dvě třetiny z nich. Oba vzorky rodičů RS i RR uvedly v jedné čtvrtině, že vnímají znalosti svého dítěte jako výborné. Méně než jedna desetina respondentů RS i RR vnímá znalosti svého dítěte jako vynikající.



Graf 5 Vnímání úrovně jazykových znalostí u dítěte

6. Baví podle Vás Vaše dítě učit se anglicky?

V otázce č. 6 byli respondenti dotazováni na jejich pohled a vnímání zájmu dítěte o učení se anglickému jazyku. Většina respondentů RR a respondentů RS uvedla, že jejich dítě baví nebo spíše baví učit se anglický jazyk. Žádný respondent neuvedl, že jeho dítě nebaví učit se AJ. Naprostá menšina respondentů RR uvedla, že neví, jaký zájem má jejich dítě o učení se jazyku. Jedna čtvrtina nebo méně ze všech respondentů uvedlo, že jejich dítě podle jejich názoru výuka AJ spíše nebaví.

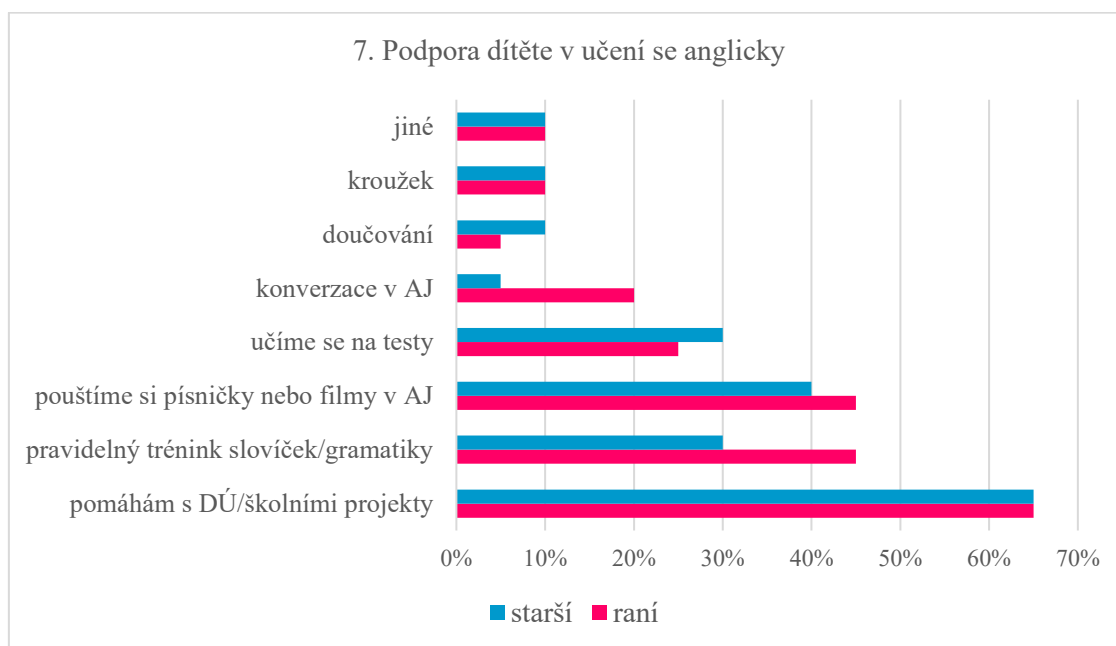


Graf 6 *Zájem dítěte učit se anglický jazyk*

7. Jak podporujete své dítě v učení se anglicky? Zaškrtněte jednu nebo více možností.

V otázce č. 7 se ukázalo, že nadpoloviční většina respondentů RR a RS podporuje své dítě v učení se anglicky tím, že mu pomáhá s domácími úkoly nebo školními projekty. Téměř polovina respondentů RR a RS podporuje své dítě formou expozice anglicky nazpívaným písničkám, shlédnutím filmů v anglickém jazyce nebo společným pravidelným trénováním slovíček nebo probíraných gramatických struktur. Menšina respondentů RR a RS uvedla svou podporu expozici AJ mimo školu v rámci společného učení se na nadcházející testy, vedení konverzace v anglickém jazyce nebo v rámci zajištění mimoškolního kroužku nebo doučování.

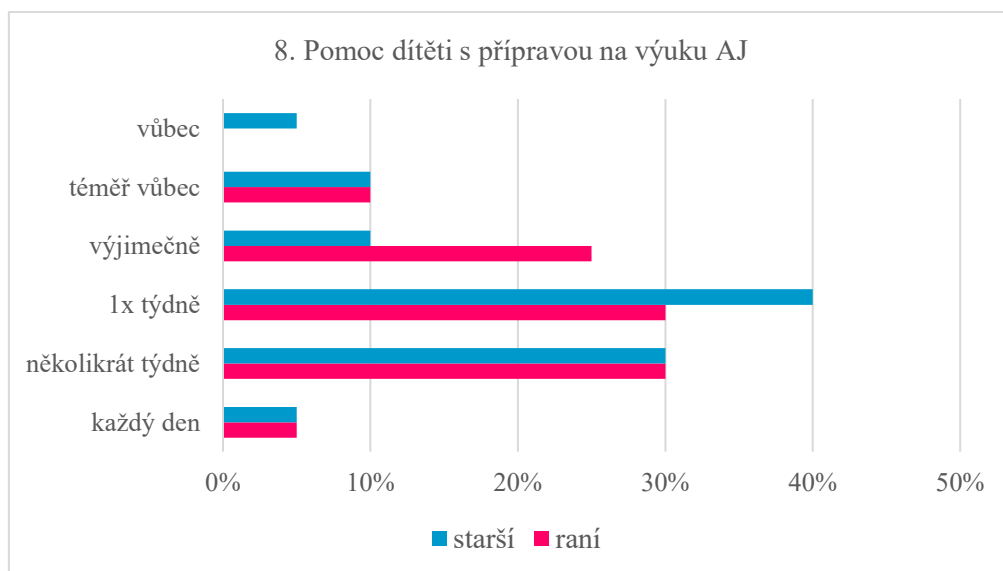
Méně než jedna pětina respondentů RR zvolila variantu „jiné“, kde uvedli, že svoje děti motivují zdůrazněním potřeby slovíček v dalším jazykovém vzdělávání a také spolu s dětmi překládají anglické výrazy, se kterými se setkávají např. v online videohrách. Shodný počet respondentů RS zvolilo variantu „jiné“, kde uváděli, že se svými dětmi hrají hry v angličtině.



Graf 7 Podpora dítěte v učení se anglicky

8. Jak často pomáháte svému dítěti s přípravou na výuku AJ?

Otázka č. 8 cílila na odhalení vlivu rodičů v mimoškolním prostředí na přípravu dítěte na výuku angličtiny ve škole. Oba vzorky respondentů RR i RS se v množství necelé 1/3 shodly v tom, že pomáhají svým dětem několikrát týdně. Vzhledem k tomu, že výuka AJ na 1. stupni probíhá 2x týdně, tento závěr může ukazovat, že rodiče se s dětmi připravují společně na každou hodinu angličtiny. S menší dotací hodin AJ může souviset zjištění, že necelá polovina respondentů RS pomáhá s přípravou na výuku 1x týdně. Jedna čtvrtina respondentů RR uvedla, že pomáhá pouze výjimečně oproti jedna desetina respondentů RS. Závěrem může být zjištění, že většina respondentů v obou vzorcích pomáhá svým dětem jednou až několikrát týdně.

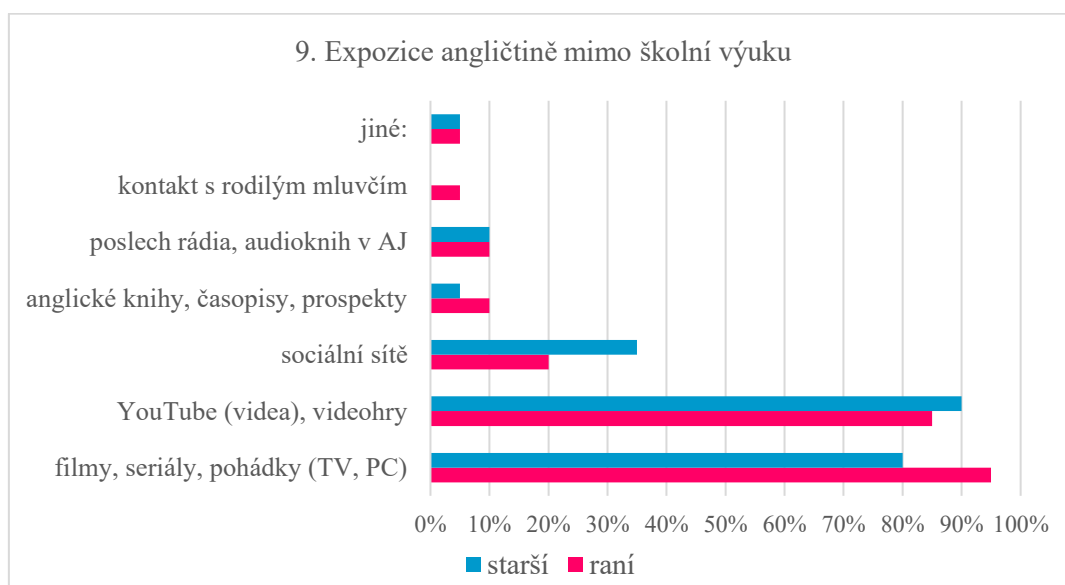


Graf 8 Pomoc dítěti s přípravou na výuku AJ

9. Vyberte všechny možnosti, které charakterizují oblast, ve které je Vaše dítě vystaveno AJ mimo školu.

Otázka č. 9 se zaměřila na to, v jakém prostředí jsou žáci ovlivněni anglickým jazykem mimo prostředí formální školní výuky. Vliv rodičů a jejich podpora dětí v tom, aby byli obklopeni anglickému jazyku, je velmi důležitá. Tento aspekt může být stěžejním pro úroveň, kterou žáci v jazykových znalostech dosahují. Mezi největší mimoškolní vlivy, které oba vzorky respondentů zvolily nejčastěji, patřilo sledování filmů, seriálů nebo pohádek v angličtině na televizi nebo počítači (internetu); a také internetový server pro sdílení videosouborů YouTube nebo hraní videoher. Většina respondentů RR a RS uvedla jako nejčastější oblast, ve které se děti vystavují vlivu anglického jazyka mimo školu, sledování filmů, seriálů a pohádek a také sledování videí na YouTube. Co se týká varianty využívání sociálních sítí, tu zvolila menšina respondentů RR i RS.

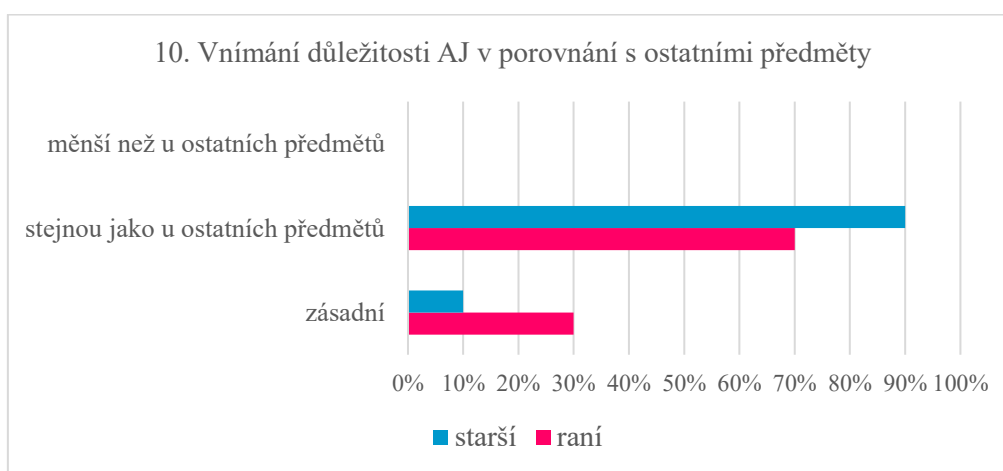
Mezi další oblasti, které menšina respondentů obou vzorků uvedla, patřila expozice AJ skrze anglicky napsané materiály (knihy, časopisy, prospekty) nebo anglicky mluvené výstupy (rádio nebo poslech audioknih). Expozici AJ prostřednictvím kontaktu s rodilým mluvčím uvedla méně než jedna desetina respondentů RR. Stejný počet respondentů RR i RS uvedlo variantu „jiné“, kde zmiňovaly hraní her v anglickém jazyce a možnost konverzace se starším sourozencem.



Graf 9 *Expozice angličtině mimo školní výuku*

10. Jakou důležitost v porovnání s ostatními předměty přisuzujete angličtině?

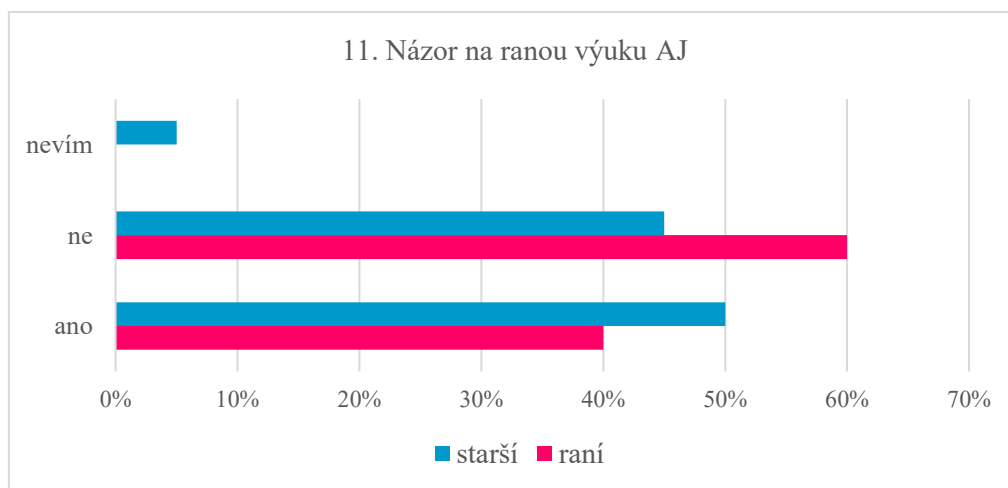
Otázka č. 10 zjišťovala pohled rodičů na anglický jazyk jako předmět, který je součástí povinného vzdělávání na 1. stupni ZŠ a jeho důležitost v porovnání s ostatními povinnými předměty vyučovanými spolu s angličtinou. U obou vzorků se většina dotázaných shodla na důležitosti, kterou přisuzují angličtině a dalším předmětům. Menšina respondentů RS i RR vnímala AJ jako zásadní předmět v rámci všech vyučovaných předmětů. To může znamenat, že rodiče, kteří přisuzují angličtině větší význam než ostatním předmětům, volí pro své dítě raný začátek výuky anglického jazyku kvůli jeho důležitosti pro ně.



Graf 10 *Vnímání důležitosti AJ v porovnání s ostatními předměty*

11. Kdybyste si mohl(a) vybrat, chtěl(a) byste, aby se Vaše dítě učilo AJ dříve? Uveďte důvod.

Otázka č. 11 byla otevřená. Někteří rodiče zvolili jednoslovnou odpověď, jiní se více rozepsali. Zásadní rozdíl byl v tom, že většina respondentů RR uvedla, že by nestály o dřívější začátek výuky anglického jazyka. To může být způsobeno tím, že tito respondenti zajistili svým dětem již ranou výuku před zahájením povinné výuky AJ ve 2. ročníku. Polovina respondentů RS oproti tomu uvedla, že by měla zájem o dřívější začátek výuky pro své dítě. Důvodem může být fakt, že děti těchto respondentů zahájili výuku až ve 2. ročníku v rámci povinného vyučování anglickému jazyku. Méně než jedna desetina respondentů RS nevěděla, zda by si raný počátek pro své dítě přála, či nikoliv.

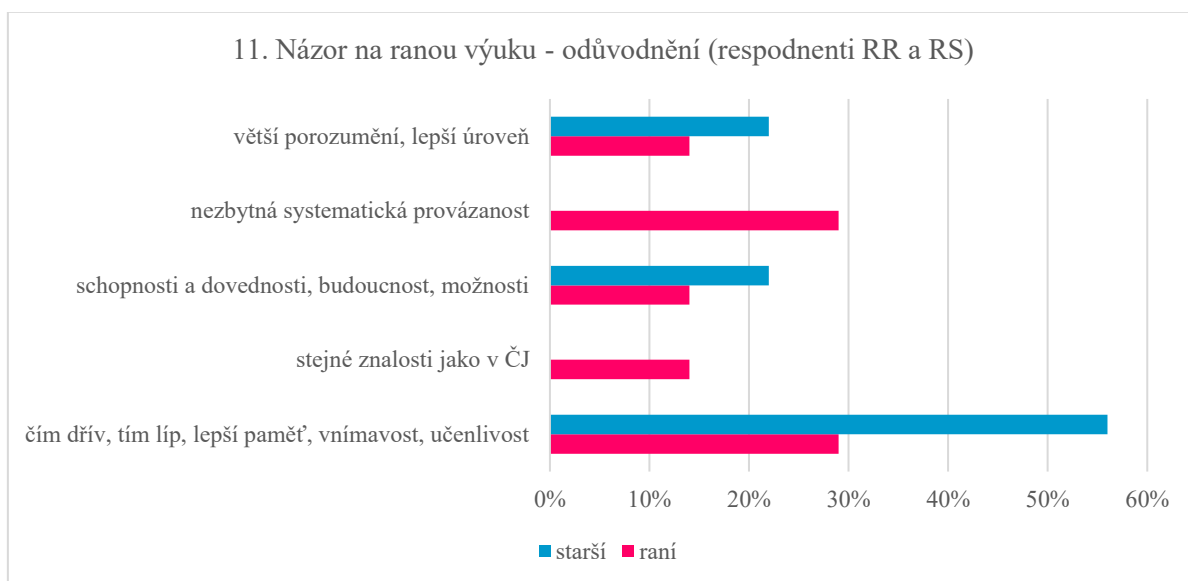


Graf 11 *Názor na ranou výuku AJ*

Odůvodnění pozitivního názoru respondentů RR a RS na ranou výuku AJ

Sedm respondentů RR a devět respondentů RS uvedlo a odůvodnilo pozitivní názor na možnost začít u svého dítěte s ranou cizojazyčnou výukou. Téměř jedna třetina respondentů RR odůvodnila svou odpověď stanoviskem „Čím dřív, tím líp.“ a také nutností provázanosti obsahu napříč MŠ a jednotlivými stupni na ZŠ. Tento důvod zvolila i více než polovina respondentů RS, kteří k tomu navíc zmiňovali výhodu lepšího zapamatování, vyšší vnímavosti a učenlivosti u dětí předškolního věku. Méně než jedna pětina respondentů RR i RS by zavedla ranou výuku kvůli většímu počtu možností v budoucnosti v dalším jazykovém vzdělávání. Necelá jedna třetina respondentů RS vnímá výhodu rané výuky

ve větším porozumění AJ a v lepší úrovni jazykových kompetencí. S tímto stanoviskem souhlasila také menšina respondentů RR. Menšina respondentů RR také zmiňovala aspekt bilingvní, který by podle nich mohl zajistit stejné množství znalostí v AJ jako v ČJ. Šest respondentů, kteří uvedli důvod pro své negativní stanovisko k rané výuce, obhájilo svůj názor dostatečným přísunem AJ v rámci povinné školní výuky, tedy od 2. ročníku.



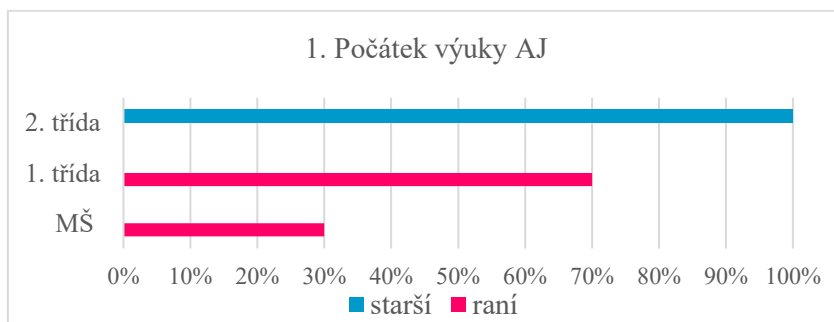
Graf 12 Názor na ranou výuku AJ – odůvodnění (respondenti RR a RS)

6.2 Výsledky dotazníku pro žáky

Dotazník pro žáky se skládal ze 13 otázek, které budeme blíže zkoumat v této části práce.

1. Kdy jsi se začal(a) učit anglicky?

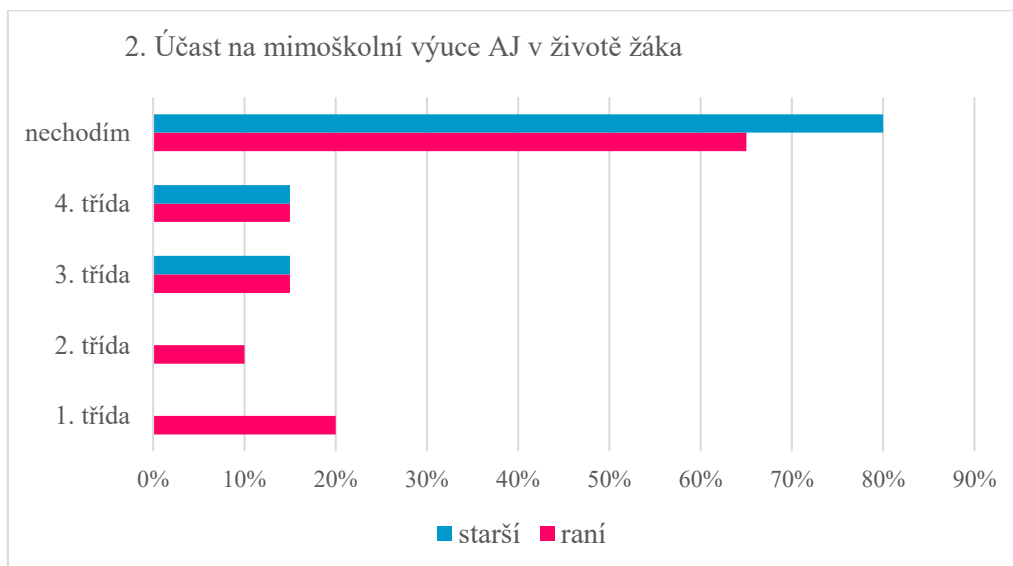
Otázka č. 1 byla zaměřena podobně jako otázka č. 3 v dotazníku pro rodiče. Byla zvolena pro ověření, zda žáci vnímají, kdy jejich výuka začala. Shodovali se se svými rodiči.



Graf 13 Počátek výuky AJ

2. Vyber, kdy jsi chodil(a) nebo ještě chodíš na kroužek angličtiny. Vyber všechny možnosti.

Otázka č. 2 zjišťovala, jak jsou žáci exponováni angličtině mimo školní prostředí v rámci účasti na mimoškolní výuce anglického jazyka. Kroužek AJ probíhá obvykle 1x týdně, ať už v MŠ, nebo při výuce na základní škole. Zde měli respondenti možnost výběru preferovaného množství odpovědí. Výsledky zpracování odpovědí odráží aktuálně platná protiepidemická opatření, která neumožňují účast v jazykových kurzech ani jiných volnočasových aktivitách spojených s výukou jazyka. Většina respondentů R a S se v tuto chvíli neúčastní výuky AJ mimo školu. Vzhledem k jazykovému životopisu žáků se ukázalo, že téměř polovina respondentů R navštěvovala mimoškolní kroužek angličtiny napříč všemi 4 ročníky. Dokonce jedna pětina respondentů R uvedla, že chodila do kroužku AJ již v 1. ročníku. Oproti tomu téměř jedna třetina respondentů S navštěvovala kroužek AJ až ve 3. nebo 4. ročníku. Můžeme říct, že většina respondentů R byla vystavena výuce AJ mimo povinné vzdělávání již od 1. ročníku. Ze získaných dat vyplývá, že menšina respondentů S navštěvovala ve 3. ročníku mimoškolní kroužek AJ probíhající souběžně s povinným cizojazyčným vzděláváním ve škole.



Graf 14 Účast na mimoškolní výuce AJ v životě žáka

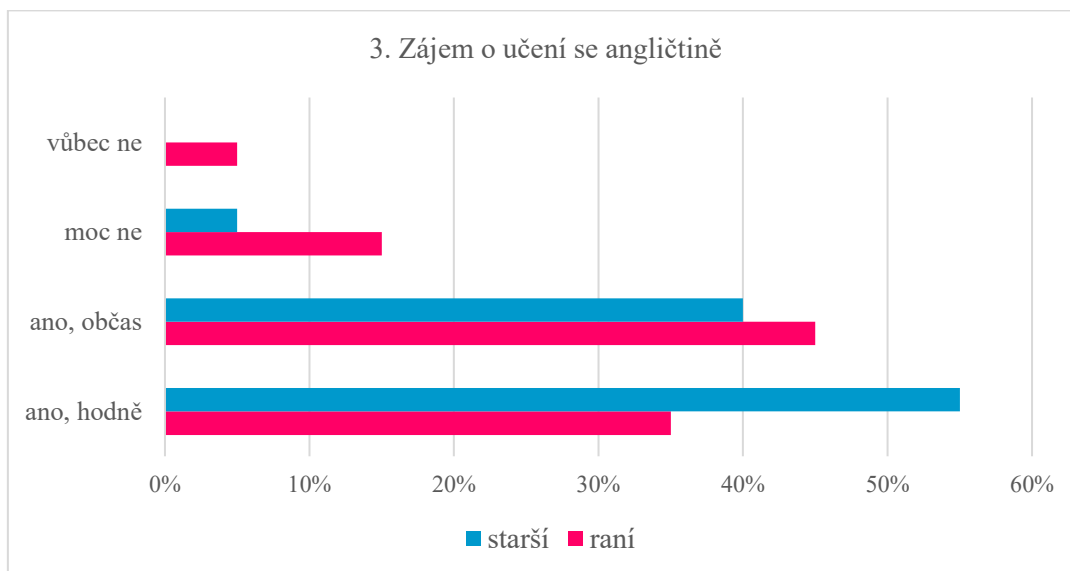
3. Baví tě učit se anglicky?

Otázka č. 3 byla zaměřena na zájem a motivovanost žáků mladšího školního věku učit se anglicky. Na škále respondenti volili ze čtyř možností výběru – ano, hodně; ano, občas; moc ne; vůbec ne. Většina respondentů S uvedla, že je baví učit se anglicky zvolením odpovědi: ano, hodně. Více než jedna třetina respondentů R zvolila tuto možnost. Nejvíce zastoupená odpověď respondentů R byla možnost: ano, občas, kterou si vybrala téměř polovina z nich. Méně, než jedna desetina respondentů R uvedla, že je vůbec nebaví učit se anglicky. Vzhledem k tomu, že raný počátek výuky AJ byl často v předchozích letech vnímán jako pozitivní faktor pro získání jazykových kompetencí, tyto výsledky tento fakt nepodporují. Většina respondentů R i S se shodla v tom, že je baví učit se anglicky více či méně často.

Pro zhodnocení rozdílů mezi skupinami R a S v jejich zájmu o AJ byl použit Mann-Whitneyův U test, který neshledal zásadní staticky významný rozdíl.

Tabulka 2 Mann-Whitneyův U test (zájem o AJ)

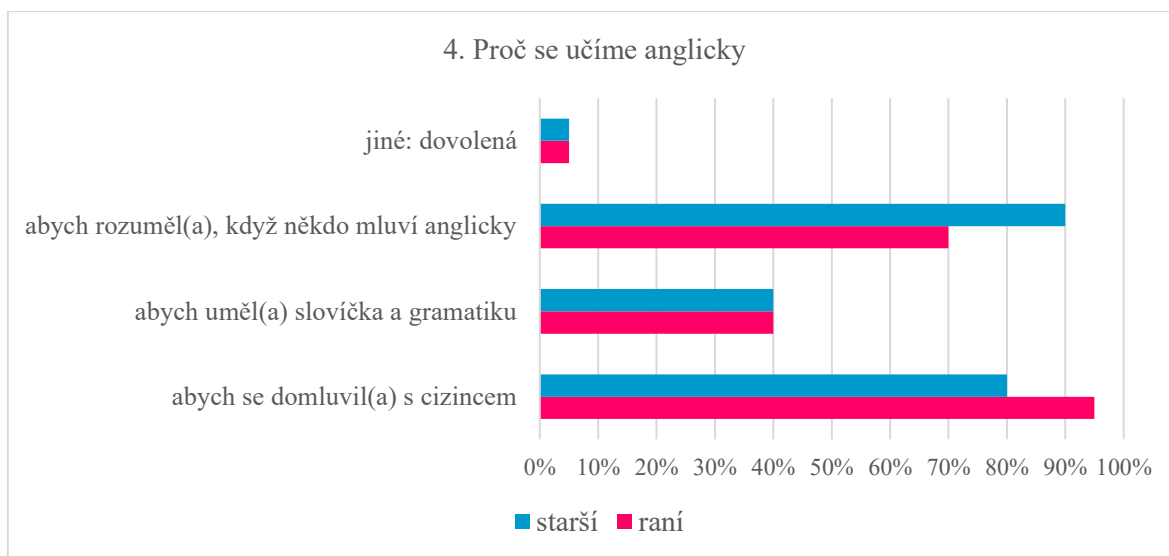
	průměr	směrodatná odchylka	U - hodnota	p - hodnota
raní	3,1	0,85	148	0,127
starší	3,5	0,61		



Graf 15 Zájem o učení se angličtině

4. Proč se učíme anglicky? Vyber 1 nebo více možností.

Otázka č. 4 se snažila odhalit pohled žáků na účel učení se cizímu jazyku (AJ). Byly jim poskytnuty 3 možnosti výběru a možnost uvedení vlastního účelu. Nejčastější odpovědí respondentů R byla domluva s cizincem, kterou zvolila naprostá většina z nich. Pro většinu respondentů S bylo nejdůležitějším odůvodněním porozumění někomu, kdo mluví anglicky. Menšina obou vzorků respondentů R a S uvedla jiný důvod, a to kvůli dovolené.



Graf 16 *Proč se učíme anglicky*

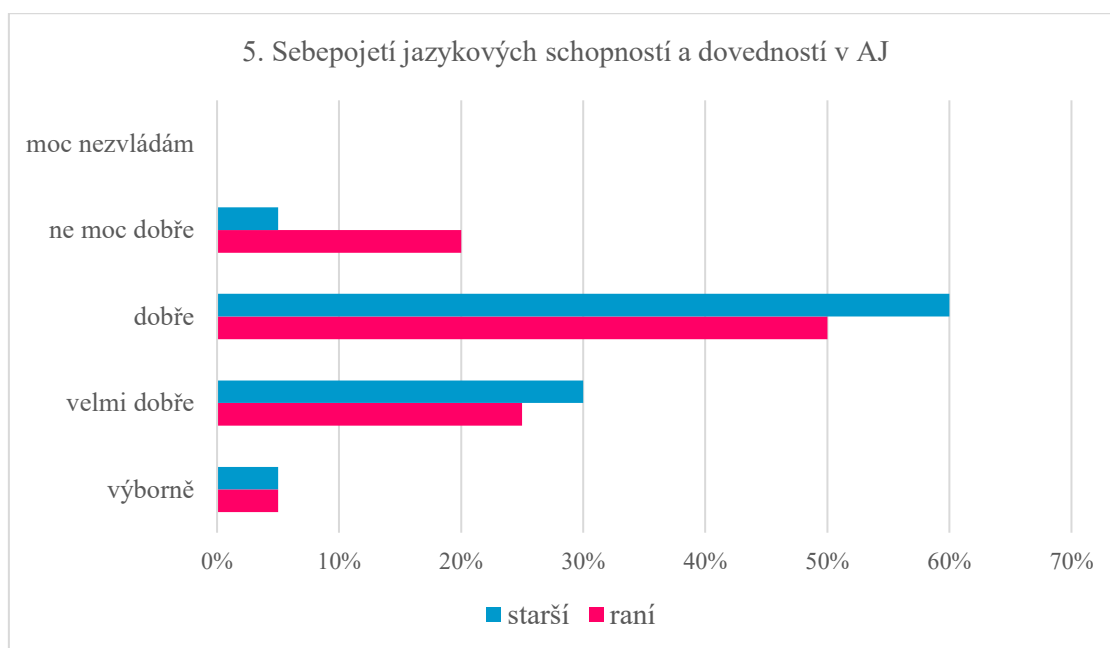
5. Vyber, jak moc zvládáš angličtinu.

Otázka č. 5 cílila na sebepojetí jazykových schopností a dovedností v anglickém jazyce. Polovina respondentů R a většina respondentů S uvedla, že zvládá angličtinu dobře. Méně než jedna třetina respondentů R a S vnímala své dovednosti jako velmi dobré. Jedna pětina respondentů R dokonce uvedla, že angličtinu moc dobře nezvládá. Méně než jedna desetina respondentů R i S uvedla, že zvládá angličtinu výborně. Výsledky ukázaly, že většina žáků vnímá své cizojazyčné znalosti jako průměrné a pouze malá část z nich o sobě tvrdí, že ovládá anglický jazyk výborně. V souvislosti s následující otázkou, která zjišťovala nejčastější známku na vysvědčení, můžeme konstatovat, že sebepojetí žáků nutně neodpovídá hodnocení jejich výkonu na vysvědčení.

Při analýze rozdílů v sebepojetí jazykových schopností mezi skupinami R a S jsme použili Mann-Whitneyův U test, který neodhalil statisticky významné rozdíly mezi skupinami.

Tabulka 3 Mann-Whitneyův U test (sebeпоjetí)

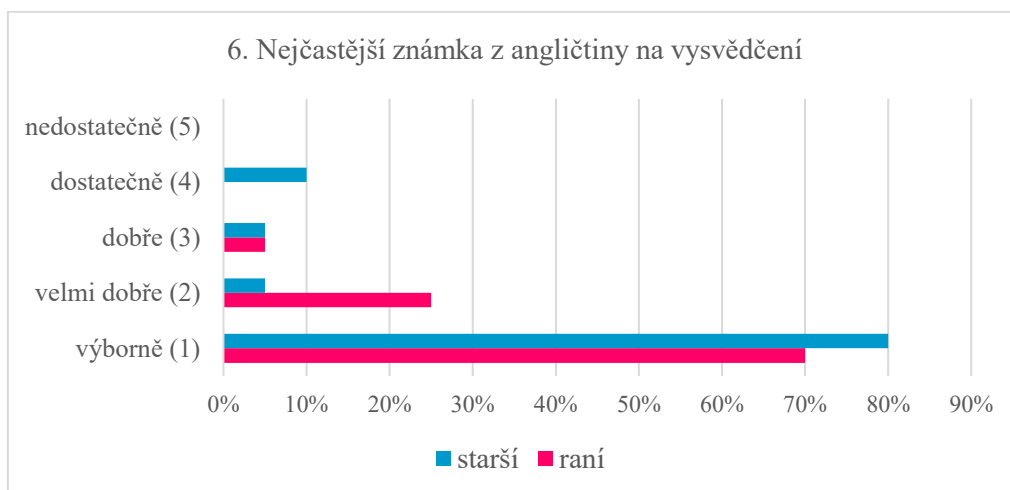
	průměr	směrodatná odchylka	U - hodnota	p - hodnota
raní	3,15	0,81	171,5	0,4
starší	3,35	0,67		



Graf 17 Sebeпоjetí jazykových schopností a dovedností v AJ

6. Jakou známku jsi měl(a) na vysvědčení z angličtiny nejčastěji?

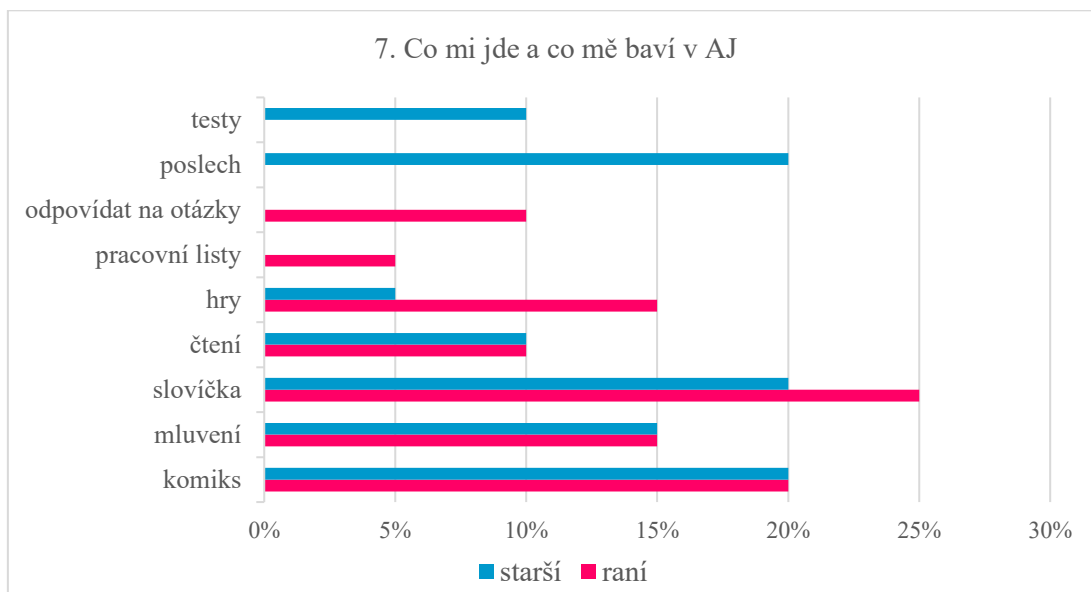
Otázka č. 6 se ptala na známku, kterou žáci nejčastěji dostali na vysvědčení z anglického jazyka. Většina respondentů v obou vzorcích měla na vysvědčení známku 1 (výborně). Znamku 2 (velmi dobře) uvedla jedna čtvrtina respondentů R a méně než jedna desetina respondentů S. Jedna desetina respondentů S uvedla, že měla na vysvědčení známku 4 (dostatečně). Podle našich zjištění v této otázce můžeme říct, že anglický jazyk se u těchto respondentů hodnotí převážně známkami 1 a 2, a domníváme se, že mohou odrážet reálnou jazykovou znalost AJ u respondentů, ale také toto hodnocení může být uděleno z motivujících důvodů.



Graf 18 Nejčastější známka z angličtiny na vysvědčení

7. Napiš, co ti jde a co tě baví v hodinách angličtiny.

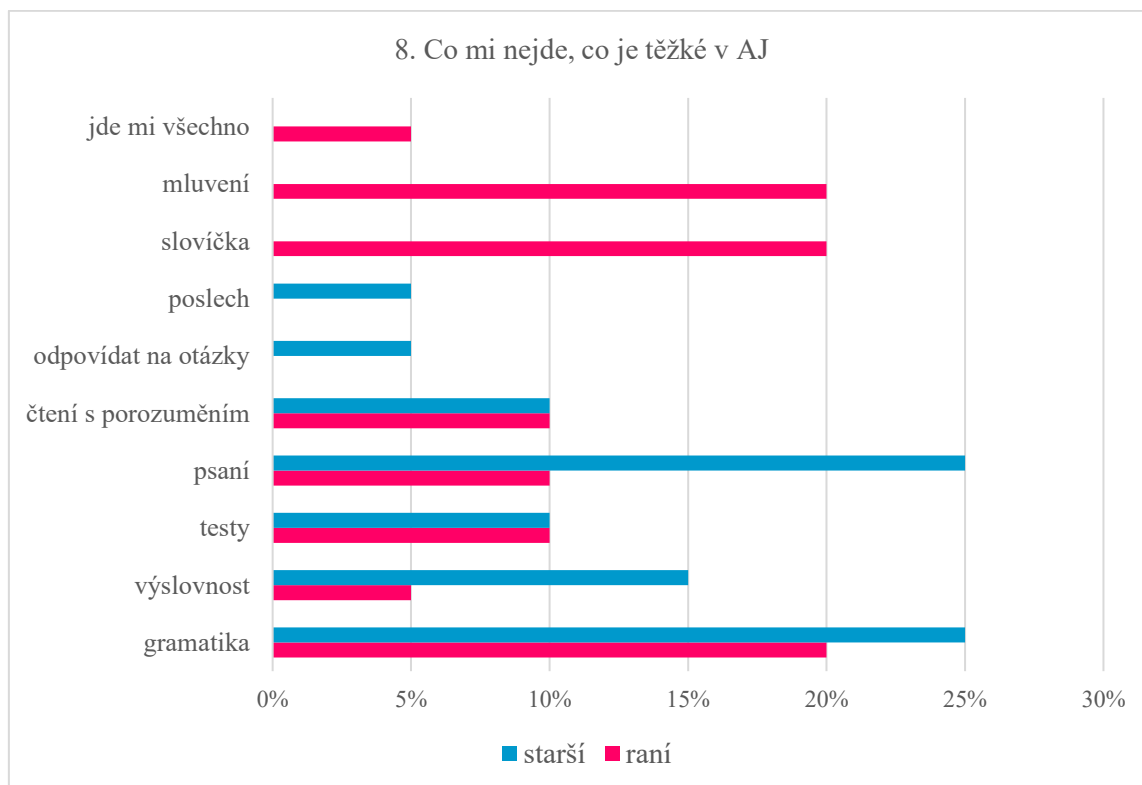
Na otevřenou otázku č. 7 respondenti R uváděli jako nejčastější odpověď, že je baví a jde jim učení se slovíček, práce s komiksem, mluvení a hraní her. Respondenti S nejvíce uváděli učení se slovíček, práci s komiksem, poslechová cvičení a mluvení. Každá z těchto odpovědí byla zastoupena menšinou. Méně než jedna desetina respondentů R uvedla, že jsou si jistí ve vypracování pracovních listů. V případě respondentů S, jedna desetina z nich uváděla vypracování dílčích testů, čtení textů nebo mluvení. Díky otevřenosti otázky žáci zmiňovali mnoho různých oblastí.



Graf 19 Co mi jde a co mě baví v AJ

8. Napiš, co ti tolik nejde v angličtině, co je těžké.

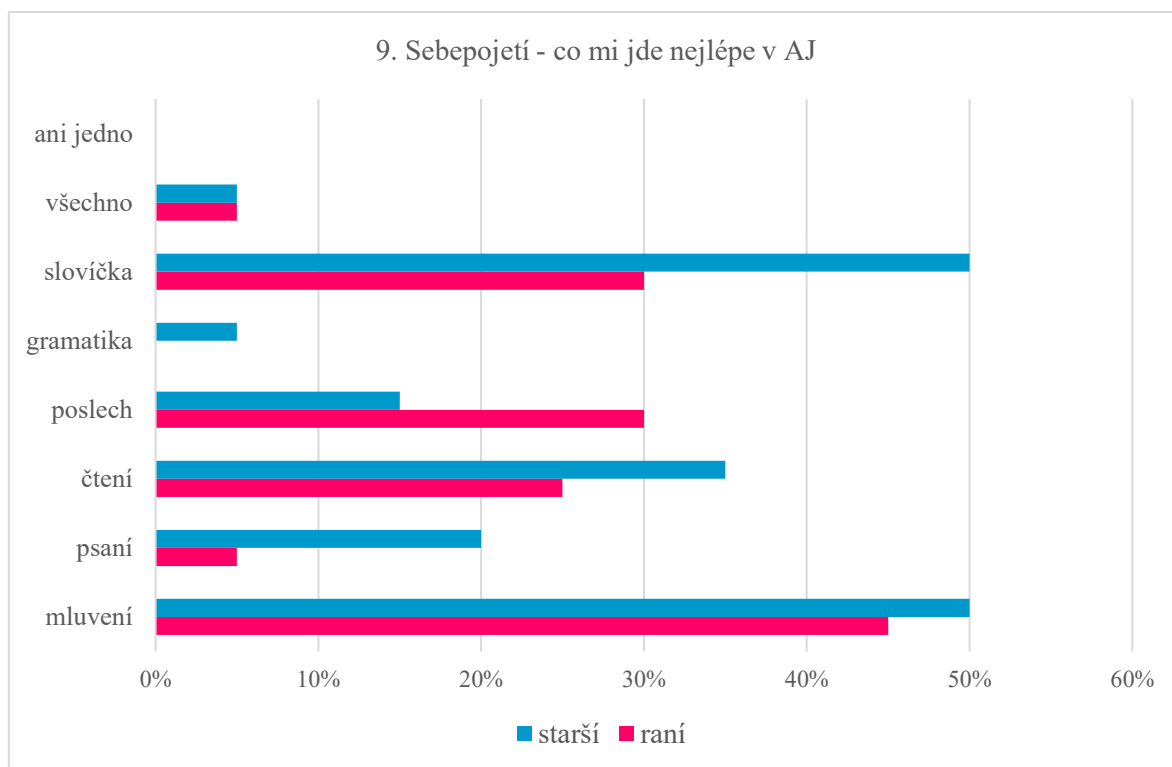
Obě skupiny respondentů R i S se shodly na tom, že mezi nejtěžší věci, které jim dělají obtíže, patří mluvení, slovíčka, výslovnost, gramatika a psaní. Jedna pětina respondentů R uvedla, že má problémy s mluvením, gramatikou a se zapamatováním všech slovíček. Jedna desetina respondentů R uvedla těžkosti v oblasti čtení, psaní a vyplňování testů. Jedna čtvrtina respondentů S napsala, že bojuje s gramatikou a také se psaním slovíček nebo celých vět. Mezi méně zastoupené odpovědi zvolené méně než jednou čtvrtinou respondentů S se řadily: výslovnost, porozumění textu a psaní testů. Necelá jedna pětina všech respondentů se shodla na tom, že jim jdou všechny uvedené jazykové znalosti a dovednosti. Mezi další problematické části cizojazyčného učiva patřilo porozumění textu, odpovídání na dotazy učitele nebo psaní testů. Při porovnání otázek č. 7 a 8 jsme zjistili, že některé oblasti se objevují na obou pólech oblíbenosti, jednalo se o mluvení, slovní zásobu a čtení. Některé převažovaly v pozitivním vnímání (hry, práce s komiksem) a některé v tom negativním (gramatické struktury, výslovnost).



Graf 20 *Co mi nejde, co je těžké v AJ*

9. Vyber, co ti jde v angličtině nejlépe.

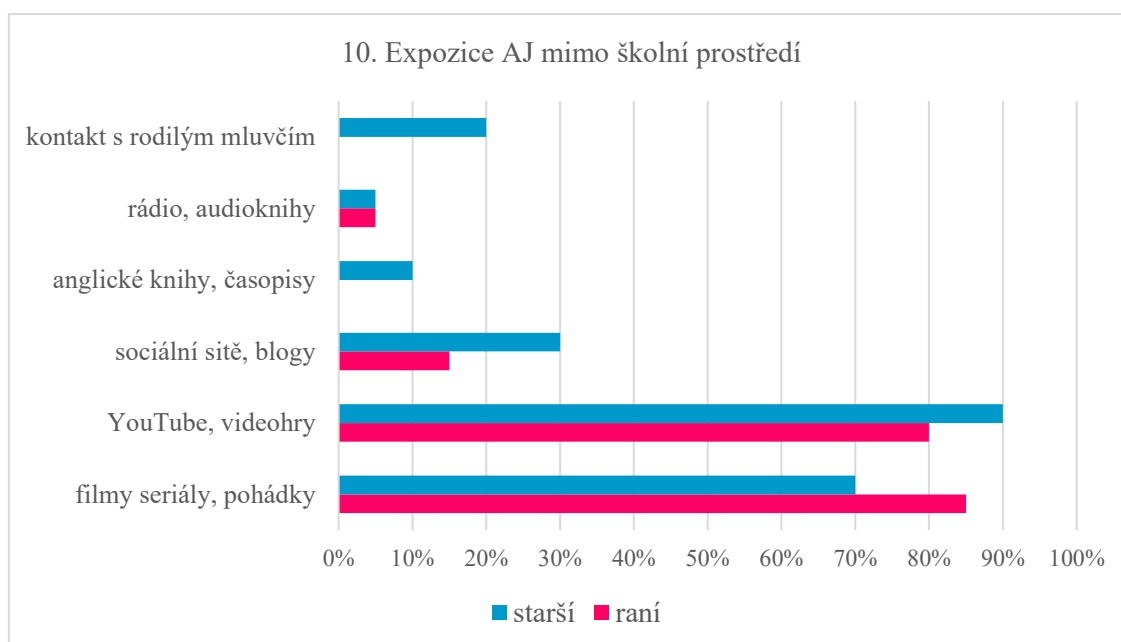
V otázce č. 9 respondenti uváděli, kterou z nabízených jazykových kompetencí ovládají nejlépe podle jejich mínění. Na výběr byly jednotlivé kompetence, možnost zvolení všech, anebo žádné z nich. Nejvyšší zastoupení měla dovednost mluvení u poloviny respondentů R. Mezi další nejčastější ovládané kompetence zvolené méně než jednou třetinou respondentů R patřilo čtení a poslech s porozuměním. U respondentů S byla nejvíce zvolená jazyková kompetence schopnost mluvení a ovládání slovní zásoby, a to u poloviny odpovědí. Mezi další kompetence, které uvedla menšina respondentů S, patřilo čtení a psaní s porozuměním. Méně, než jedna desetina z obou výzkumných vzorků uvedla, že ovládají všechny zmíněné jazykové kompetence.



Graf 21 Sebepojetí – co mi jde nejlépe v AJ

10. Kde se setkáváš s angličtinou ve volném čase? Vyber 2 nebo více možností.

Otázka č. 10 se zaměřovala na mimoškolní faktory, které mohou mít vliv na úroveň jazykových kompetencí v anglickém jazyce. Mezi nejčastější příležitosti pro expozici anglickému jazyku mimo školní prostředí patřilo sledování filmů, seriálů a pohádek v původním znění v anglickém jazyce a využívání internetového serveru pro sdílení videí YouTube nebo hraní videoher, kdy tuto variantu zvolila většina obou vzorků respondentů. Menšina respondentů R dále uváděla poslech rádia nebo audioknih a sociální sítě spolu s blogy. Menšina respondentů S také uváděla poslech rádia, trávení času na sociálních sítích, ale zároveň se lišila v tom, že zvolila i četbu anglických knih a časopisů a kontakt s rodilým mluvčím.

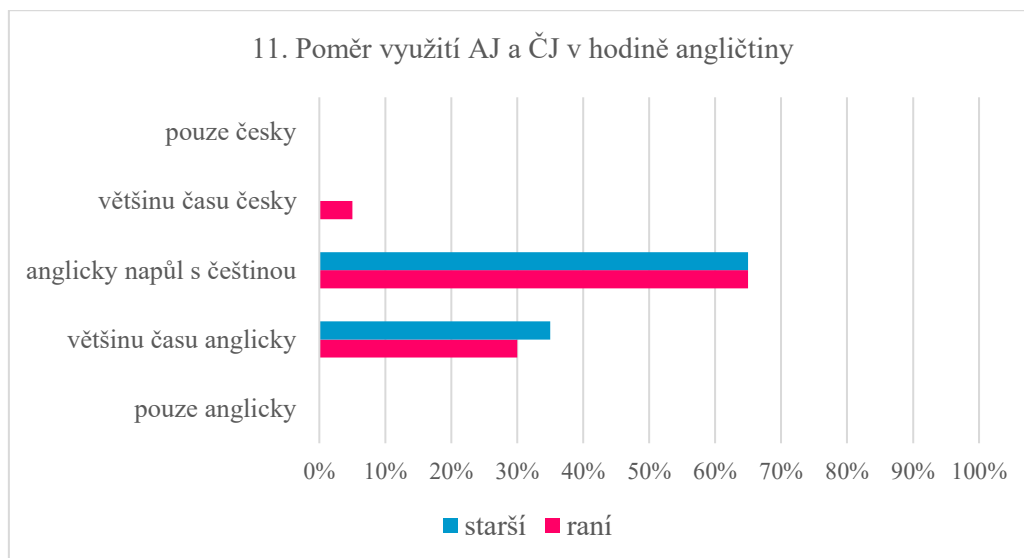


Graf 22 *Expozice AJ mimo školní prostředí*

11. V hodinách angličtiny mluvíte...

Otázka č. 11 se zaměřila na podmínky školní výuky, které jsou nastaveny školním systémem a také učitelem angličtiny. Specificky se tato otázka zaměřila na poměr používání anglického a českého jazyka učitelem a jeho žáky v rámci vyučovací hodiny anglického jazyka. Většina obou výzkumných vzorků respondentů shodně uvedla, že v hodinách AJ se mluví napůl anglicky a napůl česky. Zbylá menšina respondentů převážně uvedla, že v hodinách se mluví většinu času anglicky. Zjištěná data mohou sloužit jako podnět k výzkumu, který by se mohl

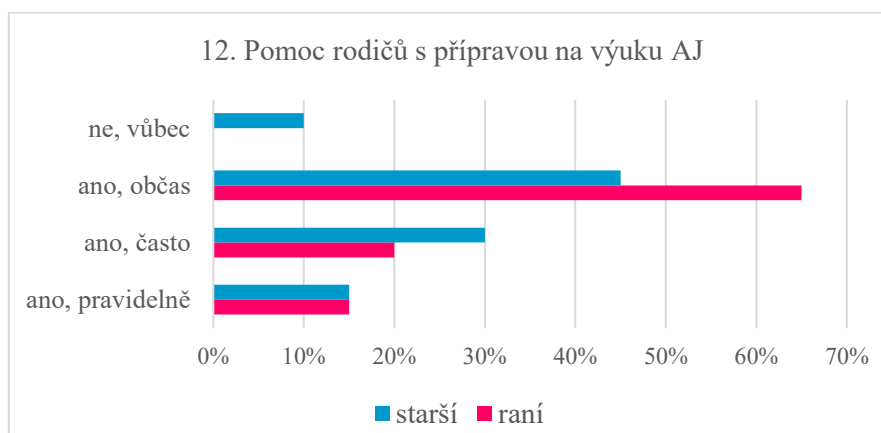
zaměřit na posouzení vlivu českého jazyka v hodinách angličtiny a výslednou úroveň jazykových kompetencí u žáka.



Graf 23 Poměr využití AJ a ČJ v hodině angličtiny

12. Pomáhají ti rodiče doma s angličtinou?

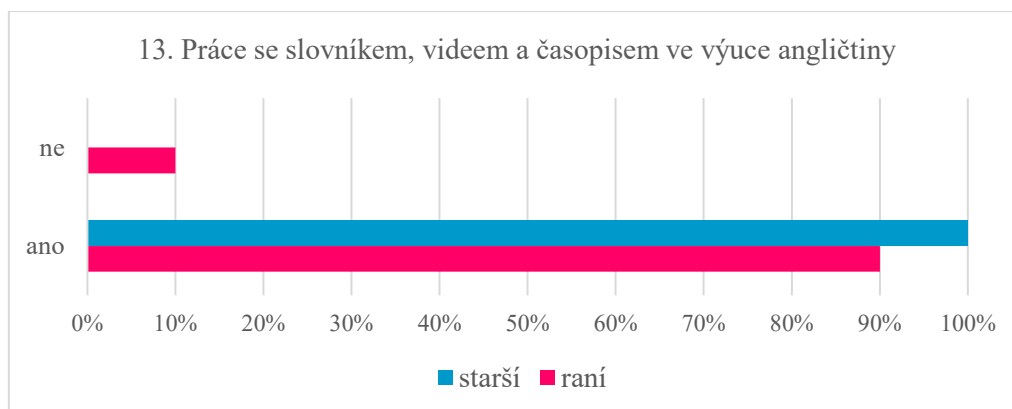
Otázka č. 12 se zabývala tím, jakou pomoc žákům jejich rodiče v domácím prostředí poskytují při přípravě na výuku anglického jazyka. Respondenti S i R se shodli na tom, že jim rodiče občas poskytují pomoc s přípravou na výuku AJ. Tuto možnost uvedla většina respondentů R a téměř polovina respondentů S. Menšina respondentů R a respondentů S uvedla, že jim rodiče pomáhají často nebo pravidelně. Pouhá jedna desetina respondentů R zvolila odpověď, že jim rodiče s přípravou na AJ vůbec nepomáhají.



Graf 24 Pomoc rodičů s přípravou na výuku AJ

13. Pracujete v hodinách se slovníkem, anglickou knihou, časopisem nebo videem?

Otázka č. 13 se zajímala o školní prostředí poskytující kontakt s anglickým jazykem v autentických anglicky psaných nebo mluvených materiálech a referenčních materiálech. Obě skupiny respondentů R a S se většinou shodly na tom, že ve výuce paní učitelka využívá autentické materiály jako práci se slovníkem, s anglickým videem/nahrávkou nebo časopisem.



Graf 25 *Práce se slovníkem, videem, časopisem ve výuce angličtiny*

6.3 Srovnání odpovědí rodičů a žáků v rámci dotazníkového šetření

Na základě získaných dat z dotazníkového šetření provedeného u žáků a jejich rodičů můžeme srovnat, jak skupina žáků a rodičů pohlíží na shodný aspekt výuky anglického jazyka. Zaměříme se konkrétně na tři otázky, které byly položeny jak rodičům, tak jejich dětem, a pokusíme se zanalyzovat, jestli se jejich pohledy v něčem lišily nebo shodovaly.

1. Baví Tě učit se anglicky? (děti) - Baví podle Vás Vaše dítě učit se anglicky? (rodiče)

Jedna z otázek cílila na zájem dítěte o učení se AJ a na to, jak tento aspekt vnímají jejich rodiče. Většina dětí z obou vzorků uvedla, že je angličtina baví velmi nebo občas. V tomto názoru se shodovali i jejich rodiče. Menšina rodičů i dětí zastávala názor, že je výuka angličtiny spíše nebaví. Z těchto závěrů může vyplývat, že ve vnímání rodičů se odráží názor jejich dětí.

2. Vyber, jak moc zvládáš angličtinu (děti) – Vyberte z možností, jak vnímáte jazykové znalosti svého dítěte (rodiče)

U této otázky se ukázalo, že většina žáků i jejich rodičů vnímá své jazykové znalosti nebo jazykové znalosti svého dítěte jako dobré, průměrné. Přestože většina žáků uvedla, že jejich nejčastější známka na vysvědčení je výborně (1), popsali své jazykové kompetence jako průměrné. To nás vede k zamyšlení nad tím, zda hodnocení známkou vypovídá o výkonu, který žáci ve výuce podávají, anebo jestli známka hodnotí ovládání AJ i v prostředí mimo školu, kde žáci používají jazyk k dosažení úspěšné komunikace.

3. Kde se setkáváš s angličtinou ve volném čase? (děti) – Vyberte všechny možnosti, které charakterizují oblast, ve které je Vaše dítě vystaveno AJ mimo školu? (rodiče)

Na základě odpovědí rodičů i jejich dětí se potvrdilo, že většina z nich tráví mimoškolní čas expozicí angličtině skrze sledování filmů, seriálů, pohádek nebo v online prostředí, např.: sledování videí na internetové platformě YouTube, hraní videoher a sledování sociálních sítí nebo blogů. Vzhledem k dnešní době a aktuální situaci tráví děti mnoho svého (volného) času v online prostředí nebo ve spolupráci s technologiemi a médií. Zjištěná data tento názor potvrzují. Menšina všech dotázaných, ať už dětí nebo jejich rodičů, zmínila tradiční trávení volného času četbou anglicky napsaných knih a časopisů, kontaktem s rodilým mluvčím nebo hraním deskových her v angličtině. Otázkou zůstává, která z těchto zmíněných oblastí nejvíce ovlivňuje úroveň cizojazyčných kompetencí.

6.4 Výsledky testů

Testování proběhlo během dvou online setkání. Nejprve žáci řešili Test 1 skládající se ze 4 cvičení a poté jim byl zadán Test 2 obsahující 3 cvičení. Výsledky jednotlivých testových cvičení prezentujeme níže a zaměříme se na celkový i dílčí skór. Každý výsledek testu nebo cvičení je doplněn o průměrnou hodnotu bodového zisku, minimální a maximální dosažený bodový zisk. K posouzení významnosti rozdílů mezi výkony skupiny R a skupiny S jsme vzhledem k velikosti výzkumných skupin zvolili Mann-Whitneyův U test. Jako hladinu významnosti jsme zvolili hodnotu 0,05.

Test 1

Test 1 obsahoval čtyři cvičení: cvičení 1.1 (slovní zásoba – produkce), cvičení 1.2 (čtení dopisu a slovní zásoba), cvičení 1.3 (implicitní porozumění textu) a cvičení 1.4 (implicitní a explicitní porozumění, techniky).

Průměrné výsledky obou skupin R i S jsou velmi podobné. Nepatrně se liší rozptyl výsledků u skupiny S, kteří dosáhli v celkovém skóru minima 11 bodů z 21 možných. I v dílčích skórech část skupiny S měla větší rozptyl výsledků oproti skupině R. Statisticky významné rozdíly se neprokázaly.

Tabulka 4 *Test 1*

		průměr	min.	max.	směrodatná odchylka	U - hodnota	p - hodnota
TEST 1	R	18,95	14	21	1,93	183	0,652
	S	19,075	11	21	2,3		
1.1	R	4,925	4	5	0,24	239,5	0,13
	S	4,75	2,5	5	0,6		
1.2	R	5,375	3	6	1,06	201	0,988
	S	5,375	0	6	1,35		
1.3	R	0,9	0	1	0,31	200	0,98
	S	0,9	0	1	0,31		
1.4	R	7,75	5	9	1,29	177	0,522
	S	8,05	5	9	1,05		

Test 2

Test 2 obsahoval tři cvičení: cvičení 2.1 (SMS zpráva – vyvození informací), cvičení 2.2 (explicitní a implicitní porozumění textu) a cvičení 2.3 (slovní zásoba a propedeutika gramatické struktury – instrukce).

Po analýze výsledků v Testu 2 neshledáváme zásadní odlišnosti ve výkonech výzkumných skupin. Téměř neznatelné rozdíly můžeme najít v některých skórech, kdy skupina R dosahovala většího rozptylu výsledků ve cvičení 2.1 a v celkovém skóru Testu 2, než skupina S. Jak ukazuje tabulka 5, statisticky významné rozdíly ve výkonu obou skupin nebyly prokázány.

Tabulka 5 *Test 2*

		průměr	min.	max.	směrodatná odchylka	U - hodnota	p - hodnota
TEST 2	R	13,85	9	17	2,18	165,5	0,351
	S	14,3	7	17	2,6		
2.1	R	4,45	2	5	0,89	184	0,611
	S	4,65	3	5	0,59		
2.2	R	4,75	0	6	1,62	187	0,72
	S	5	0	6	1,41		
2.3	R	4,65	2	6	1,35	191	0,802
	S	4,65	1	6	1,84		

7 Diskuse a zhodnocení výzkumných otázek a hypotéz

Tento výzkum se zaměřil na porovnání cizojazyčných kompetencí u dvou skupin začátečníků ve 4. ročníku na 1. stupni základní školy – raných a starších. Zkoumali jsme, zda a jaké výhody může zařazení raného počátku výuky anglického jazyka mít. Na základě faktoru věku a dalších faktorů mající vliv na úroveň jazykových kompetencí jsme si stanovili pět výzkumných otázek, které budeme dále jednotlivě rozebírat.

VO1: Jaká je oblast expozice anglickému jazyku v mimoškolním prostředí u raných a starších začátečníků?

Skupina raných i starších začátečníků shodně většinově uvedla, že se setkává s anglickým jazykem mimo školu při sledování filmů, seriálů nebo pohádek; a také při sledování videí na internetové platformě YouTube nebo při hraní videoher na počítači. Obě skupiny zvolily jako méně častou variantu kontaktu s angličtinou trávení času na sociálních sítích, poslech rádia či audioknihy. U starších začátečníků se navíc v odpovědích objevila i expozice AJ prostřednictvím kontaktu s rodilým mluvčím nebo četby anglických knih či časopisů. Při analýze výuky AJ mimo školu ve formě kroužku se ukázalo, že většina žáků v aktuální situaci žádný kroužek nenavštěvuje.

Jako odlišující faktor byl určen ročník, ve kterém žáci na kroužek chodili. Starší začátečníci uvedli účast na mimoškolní výuce AJ ve 3. nebo 4. ročníku, což může souviset s tím, že rodiče těchto žáků zvolili pozdější začátek výuky angličtiny ve 2. ročníku. Forma mimoškolní výuky byla pro ně stěžejní až po absolvování základů AJ ve škole. Oproti tomu raní začátečníci uvedli účast na mimoškolním kroužku v rozmezí od 1. do 4. ročníku. Tento výsledek naznačuje, že část rodičů raných začátečníků vidí výhody v raném počátku výuky AJ a podporuje tento názor tím, že dětem zajišťují intenzivnější výuku i v jejich volném čase. Z těchto závěrů vyplývá, že většinově se výzkumné skupiny neliší v oblasti expozice anglickému jazyku v mimoškolním prostředí.

VO2: Jaké je sebepojetí a vnímání svých jazykových dovedností u začátečníků raných a starších?

Při analýze odpovědí žáků se ukázalo, že většina starších začátečníků vnímá své výkony v AJ jako dobré nebo velmi dobré. Na druhé straně raní začátečníci kromě těchto variant uvádějí také nižší mínění o svém zvládnutí angličtiny. Mezi nejčastější známky v obou skupinách patřilo hodnocení výborně (1). Žáci tedy uváděli pojetí svých kompetencí v angličtině jako průměrné, ale hodnocení na vysvědčení ukazuje, že jejich úroveň by měla být ve skutečnosti ještě vyšší. Mezi nejvíce uváděné aktivity, které žáky baví a jdou jim, patřila práce s komiksem, mluvení, učení se slovní zásoby, hraní her a čtení. Raní začátečníci dále uváděli vyplňování pracovních listů a odpovídání na otázky učitelky. Starší začátečníci dále baví aktivity zaměřené na poslech a psaní menších průběžných testů.

Co se týká náročných a obtížných aktivit, starší začátečníci psali o gramatických strukturách, výslovnosti slov a psaní slov nebo vět. Raným začátečníkům činí obtíže gramatické struktury a obsáhlá slovní zásoba. Při výběru oblasti, která jim jde nejlépe, uvedla polovina starších začátečníků dovednost mluvení a ovládání slovní zásoby. Raní začátečníci uvedli také dovednost mluvení, ovládání slovní zásoby a přidali také dovednost poslechu s porozuměním. Závěrem můžeme poukázat na to, že raní začátečníci i přes absolvování většího množství hodin na výuce AJ, nevnímají své jazykové kompetence lépe než starší začátečníci.

VO3: Jak rodiny obou skupin podporují a pomáhají svým dětem při přípravě na výuku angličtiny?

Z dat získaných z dotazníků pro žáky vyplývá, že skupině R rodiče pomáhají – občas, často nebo pravidelně. Skupině S také rodiče pomáhají (občas, často nebo pravidelně), ale několik jich uvedlo, že jim rodiče vůbec nepomáhají. Tato zjištění podporují data z dotazníků pro rodiče, kdy rodiče RS uvádějí pomoc dětem 1x až několikrát týdně a zároveň uvádějí i variantu, že nepomáhají téměř vůbec anebo vůbec. Rodiče RR se shodují v pomoci svým dětem a někteří z nich také uvedli, že téměř nepomáhají s jejich přípravou. Co se týká konkrétní podpory rodiny, tak nejvíce zvolenou variantou byla pomoc s domácími úkoly a školními projekty, pravidelné trénování slovíček nebo gramatiky, poslech písniček a sledování filmů v AJ. V souvislosti s podporou cizího jazyka se zmíníme i o jazykových

znalostech rodičů. Více než polovina rodičů raných začátečníků RR vnímá své jazykové znalosti na úrovni B1 nebo B2. V kontrastu s tímto výsledkem více než polovina rodičů starších začátečníků RS ovládá AJ na úrovni A1, a dokonce více než jedna třetina neovládá angličtinu vůbec. Zjištěná data ukazují nepoměr úrovně cizího jazyka mezi zkoumanými skupinami rodičů. Na základě výsledků bychom se mohli domnívat, že může existovat souvislost mezi úrovní cizojazyčných kompetencí u rodiče a počátkem výuky AJ u dítěte. Čím vyšší jazykové znalosti rodič má, tím dříve své dítě vystavil formální výuce AJ. Tuto myšlenku by bylo vhodné v dalším výzkumu podrobněji prozkoumat.

VO4: Jaký názor zastávají rodiče vzhledem k zařazení dřívějšího počátku výuky AJ?

V této výzkumné otázce jsme chtěli zjistit, jak vnímají rodiče důležitost anglického jazyka jako předmětu a jaký mají názor na možnost zařazení raného počátku výuky AJ pro své dítě. Většina rodičů vnímá anglický jazyk jako stejně důležitý předmět vzhledem k dalším předmětům. Necelá jedna třetina rodičů raných začátečníků uvedla předmět anglický jazyk jako zásadní. To může souviset s jejich rozhodnutím, poskytnout svému dítěti kontakt s výukou AJ již v mateřské škole nebo v 1. ročníku. Jedna z otázek v dotazníku pro rodiče se soustředila na jejich názor na zařazení dřívější výuky AJ u jejich dětí. Ze získaných dat vyplývá, že polovina rodičů starších začátečníků by ocenila dřívější výuku angličtiny. Oproti tomu rodičů raných začátečníků, kteří by byli pro ranou výuku AJ, byla necelá polovina.

Rodiče raných začátečníků již rozhodnutím zajistit svým dětem výuku v MŠ nebo v 1. ročníku vyjadřují podporu rané výuky. U rodičů starších začátečníků se ukazuje, že část z nich by také stála o dřívější expozici AJ formou výuky. Respondenti, kteří byli pro ranou výuku, uvedli shodně v obou skupinách zdůvodnění své volby a to, že raná výuka poskytuje v budoucím životě a dalším vzdělávání větší možnosti. Rodiče starších respondentů obhajovali svůj názor vyšší vnímavostí, lepším zapamatováním a učenlivostí v nižším věku u dětí, kteří začnou dříve. Rodiče raných začátečníků považují za nezbytné systematicky provázat učivo a přechody mezi mateřskou školou, 1. stupněm a 2. stupněm základní školy. Podle mínění těchto rodičů umožňuje raná výuka větší porozumění a pozitivní vztah k angličtině jako takové. Závěry ukazují, že zásadní rozdíly mezi skupinami se neobjevily. Pouze se v některých případech lišila individuální zdůvodnění svého pohledu na ranou výuku.

VO5: Liší se vzdělání rodičů raných a starších začátečníků?

Poslední výzkumná otázka zkoumala, jakého vzdělání dosahují rodiče výzkumných vzorků. Vzdělání je jedním z ukazatelů socioekonomického statusu, který byl předmětem předchozích výzkumů zabývajících se výhodou rané výuky AJ. Polovina rodičů raných začátečníků RR dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou nebo bez maturity. Menšina respondentů RR uvedla vzdělání základní a vyšší odborné. Na druhé straně většina rodičů starších začátečníků RS dosáhla středoškolského vzdělání (s maturitou nebo bez). Zajímavým zjištěním byl fakt, že jedna pětina respondentů RR dosáhla vysokoškolského vzdělání, oproti tomu žádný rodič starších začátečníků RS neuvedl vysokoškolské vzdělání. Tato zjištění nám ukazují, že rodiče disponující vysokoškolským titulem svým dětem poskytlí dřívější počátek výuky angličtiny, jelikož se tito rodiče objevili pouze u raných respondentů R. Může to souviset s vyššími ambicemi vzdělanějším rodičů, kteří svým dětem chtějí poskytnout příležitosti k výuce AJ co nejdříve.

H1: Skupina R dosáhne v didaktických testech vyššího skóru než skupina S.

Čím déle se učím jazyk, tím lepších výsledků dosahuji.

Na základě provedení Mann-Whitneyova U testu jsme neshledali významný statistický rozdíl mezi výkony žáků obou výzkumných vzorků v jazykových testech ani v dílčích cvičeních (viz Tab. 4 a 5). Pro Test 1 byla hodnota $U = 183$ a hodnota $p = 0,652$. V Testu 2 byla hodnota $U = 165,5$ a hodnota $p = 0,351$. Hypotéza H1 proto nemůže být na základě zjištěných výsledků přijata.

H2: V žákovském dotazníku bude skupina R mít u vztahu k AJ vyšší skór než skupina S.

Čím dříve se žák začal učit angličtinu, tím pozitivnější vztah k angličtině si vytvořil.

V této hypotéze jsme chtěli zjistit, jestli raná výuka souvisí s pozitivním vztahem k angličtině. Na otázku, zda žáka baví učit se anglicky, respondenti vybírali ze škály čtyř možností. Tyto možnosti jsme s narůstající pozitivitou opatřili vyšší hodnotou: ano, hodně (4); ano, občas (3); moc ne (2); vůbec ne (1). Aritmetický průměr u raných začátečníků byl 3,1 bodu a u starších začátečníků byl 3,5 bodu. Po provedení Mann-

Whitneyova U testu (viz Tab. 2) se neobjevil zásadní statisticky významný rozdíl mezi těmito skupinami. Hodnota U byla rovna 148 a hodnota p se rovnala 0,127.

H3: Při sebehodnocení úrovně jazykových dovedností dosáhnou žáci skupiny R v porovnání se žáky ze skupiny S vyšších hodnot.

Hypotéza H3 se zaměřila na potenciální přínos rané výuky AJ na vyšší sebehodnocení žákovy úrovně jazykových dovedností. Žáci v této otázce označili své vnímání na škále s výběrem z 5 možností. Čím vyšší sebehodnocení, tím vyšší hodnota. Tzn.: výborně (5), velmi dobře (4), dobře (3), ne moc dobře (2), moc nezvládám (1). Nejčastější odpovědi obou skupin R i S byla hodnota dobře (3). Skupiny se nepatrně lišily v průměrné hodnotě, kdy skupina S dosáhla vyššího skóru než skupina R. V případě našeho vzorku skupina S předčila skupinu R, ale zjištěná data nelze aplikovat na jiný vzorek. Na základě provedení Mann-Whitneyova U testu (viz. Tab. 3) jsme neshledali statisticky významný rozdíl mezi sebehodnocením výzkumných skupin.

Diskuse

Tato práce chtěla navázat na výzkumná šetření zaměřená na relevantnost faktoru věku při počátku výuky cizího jazyka (anglického jazyka). V posledních letech se ukázalo, že faktor věku není jedinou proměnnou, která má vliv na úroveň jazykových kompetencí v cizím jazyku. Výzkumy se často soustředily na specifickou oblast výslovnosti, která nemohla poskytnout celkový pohled na úroveň cizího jazyka. V rámci tohoto výzkumu jsme se zaměřili na žáky mladšího školního věku, kteří absolvovali dva společné roky povinného vzdělávání v anglickém jazyce.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a jaké výhody má zavedení rané cizojazyčné výuky, a jak ovlivňuje tento raný počátek úroveň dosažených cizojazyčných kompetencí v porovnání u raných začátečníků, kteří byli vystaveni angličtině v MŠ nebo v mimoškolním kroužku, a u pozdějších/starších začátečníků, kteří začali s výukou anglického jazyka až ve 2. ročníku v rámci povinného vzdělávání. Tento výzkum se odlišuje od předchozích výzkumů tím, že zkoumal úroveň jazykových kompetencí již po 2 letech povinné výuky AJ. Oproti výzkumu Najvara a Hanušové (2010), kde výzkumným vzorkem byli vysokoškolští uchazeči aspirující na profesi učitele anglického jazyka, se tento výzkum

zaměřil na sledování jazykových kompetencí u žáků mladšího školního věku. Konkrétně po 2 letech společné výuky angličtiny ve škole.

Po vyhodnocení dat z testů se ukázalo, že se úroveň jazykových dovedností u zkoumaných vzorků statisticky významně nelišila. V obou testech – testu mapujícím čtenářské techniky a práci s kontextuálním textem i v testu zaměřeném na četbu s porozuměním a slovní zásobu – byly rozdíly v průměrném skóru nepatrné a rozdíly se nepotvrdily, ani v dílčím skórech. Obecně lze konstatovat, že v rámci našeho výzkumného vzorku doba začátku výuky AJ neměla vliv na dovednosti získané ve 4. ročníku na 1. stupni ZŠ. Ke stejným závěrům dochází také studie Baumerta et al. (2020), kdy nebyl nalezen důkaz pro očekávané pozitivní efekty rané výuky angličtiny po 5 letech společné výuky. Naš výzkum se zaměřil na sledování úrovně AJ již po 2 letech společného učení, po tak krátké době nebyla výhoda u raných začátečníků zřejmá.

Závěry výzkumu Muňozové (2006) ukazují, že pozdější začátečníci se učí rychleji, na druhé straně raní začátečníci pomaleji. Stěžejní je ale fakt, že po společných letech výuky AJ se tyto skupiny pravděpodobně srovnají na podobnou úroveň, kdy prvotní výhoda rané expozice AJ u raných začátečníků téměř vymizí. Ke stejnému závěru došli také Baumert et al. (2020) ve své studii, která potvrdila vytracené výhody dřívější expozice jazyku. Je důležité zmínit, že obě skupiny obdržely dotaci 3 hodin týdně, stejně jako v případě dlouhodobé studie Jaekela et al. (2017), ale výzkumy potvrzují, že mladší žáci vyžadují větší expozici, aby si uchovali jazyk a profitovali z raného počátku jeho výuky (Muňoz, 2008). V souvislosti s expozicí jazyku v rámci výuky je nasnadě se zamyslet nad tím, jaké množství látky si žáci v MŠ nebo v kroužku v 1. ročníku osvojí. Míra expozice je důležitá, aby raná výuka měla vliv, pokud probíhá pouze 1x týdně, nemusí být její dopad významný.

Baumert et al. (2020) se ve svém výzkumu zabýval aktuálním tématem kontinuity výuky AJ. Na základě této myšlenky je vhodné se zamyslet nad tím, jak na sebe jednotliví učitelé, kteří výuku AJ žákovi poskytují, navazují. Pokud se dítě v MŠ naučí během jednoho roku základy slovní zásoby, poté navštěvuje kroužek s jiným učitelem a stylem výuky a začíná s ním zase od začátku, tak se jeho výhoda raného počátku může vytratit. Během povinné cizojazyčné výuky v běžné třídě, která má např. 25 žáků, se učitelé přizpůsobují žákům s nižší úrovní dovedností – opakováním a procvičováním učiva. To může způsobit

zpomalení započatého vývoje v AJ u raných začátečníků a také ztrátu jejich motivace. A proto se úroveň všech žáků postupně během společné výuky sjednotí.

Menšina ze všech dotázaných rodičů RR i RS by ráda využila možnost zařazení dřívější výuky AJ, kdyby měla tu možnost. Mezi nejčastější argumenty patřilo: větší porozumění cizímu jazyku, vyšší jazyková úroveň nebo snazší uchopení a učení se jazyku v mladším věku dítěte. Nikolovová a Djigunovićová (2006) shrnovaly ve svém výzkumu dosavadní poznatky o faktoru věku při zavedení rané výuky AJ. Mezi jejich argumenty pro ranou výuku patřilo větší porozumění jazyku v případě raného počátku a tvorba pozitivního přístupu k jazyku v budoucím vzdělávání. V našem výzkumu se pozitivnější přístup k jazyku u raných začátečníků ale nepotvrdil. Mezi další argumenty obhajující výhody rané výuky byly vyšší jazykové znalosti a výslovnost (Flege & MacKay, 2011), vyšší motivace a pozitivní postoje k výuce jazyků obecně (Mihaljević Djigunović & Lopriore, 2011).

V odpovědích na otázku oblasti expozice AJ v mimoškolním prostředí byly nejvíce zastoupené technologie a média. Ty jsou jednou z nejčastějších forem, ve které se s AJ děti setkávají. Výzkum Mihaljevićové Djigunovićové (2014) dokládá klíčové postavení tohoto faktoru na proces osvojování cizího jazyka.

Rodiče dětí z obou výzkumných vzorků se podílí na přípravě a pomoci dětem s výukou angličtiny a s tím může být spojen pozitivní zájem rodičů o podílení se na kontaktu s angličtinou mimo školu. Některé výsledky naznačují, že rodiče raných začátečníků, kteří mají vyšší dosažené vzdělání, jsou ke svým dětem kritičtější než ti s nižším vzděláním. Nebyl nalezen žádný výzkum, který by se více do hloubky zaměřoval na podíl pomoci a podpory rodiny na přípravě žáků na výuku angličtiny. Pro větší porozumění souvislosti mezi vzděláním rodičů a jejich pojetím jazykových kompetencí dítěte by bylo vhodné se více tímto tématem zabývat.

Náš výzkum může sloužit jako první sonda do problematiky rané výuky angličtiny a možných přínosů na proces osvojování AJ na 1. stupni ZŠ. Další výzkumy by se mohly zaměřit na vliv formální výuky ve škole v porovnání s mimoškolními vlivy, které utvářejí úroveň jazykových kompetencí. Relevantním faktorem se může zdát vliv mimoškolní

expozice, která by se dala zkoumat do větší hloubky v rámci jednotlivých let, kdy žáci navštěvují nějakou formu kroužku nebo konverzace s rodilým mluvčím.

Vzhledem k velikosti vzorku nelze výsledky výzkumu zobecňovat. Kromě nižšího počtu respondentů musíme mít na paměti také další limity naší studie. Jelikož výzkum probíhal na základní škole v malém městě (do 10 000 obyvatel), je důležité brát v potaz omezené možnosti pro ranou výuku anglického jazyka. Pokud by výzkum probíhal ve velkém městě, např. v Praze, názory rodičů na ranou výuku by se mohly zásadně lišit. Lze očekávat, že nabídka, ale i samotné zapojení dětí do výuky angličtiny v nižším věku, by byly mnohem vyšší. Obdobně větší počet MŠ poskytujících kroužek angličtiny, možnost konverzace s rodilým mluvčím, vyšší ambice rodičů. Vzhledem k aktuální situaci distanční formy výuky, tedy i distanční realizace testování, musíme brát výsledky testování s rezervou. V případě běžné výuky by probíhalo prezenčně, žáci by měli větší prostor se doptávat na nejasnosti, lépe bychom zajistili ideální podmínky pro vypracování testů. Distribuce dotazníků by byla jednodušší a návratnost by se zvýšila.

Tato studie měla charakter jednorázový. Pro budoucí výzkum by byla vhodná forma dlouhodobé studie, kdy by žáci byli vícekrát testováni v různých jazykových kompetencích, které by dohromady mohly ukázat komplexní obraz cizojazyčné úrovně žáka. V rámci dlouhodobé studie by bylo více prostoru a času pro sledování dalších proměnných a jejich proměnu v průběhu studia, např.: jak se mění sebepojetí žáků na počátku školní docházky a po 2 letech studia angličtiny; jak se mění pomoc rodičů s jejich výukou (samostatnost); jak se mění jejich zájem o anglický jazyk v průběhu studia a co dalšího na to má vliv.

Závěr

Tato diplomová práce se snažila poskytnout vhled do problematiky rané výuky anglického jazyka. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda existují výhody a jaké při zařazení dřívějšího počátku výuky anglického jazyka v českém vzdělávacím systému.

Teoretická část byla zaměřena na vymezení pojmů souvisejících s tématem rané výuky AJ, se kterými práce dále pracuje. V další kapitole jsme vymezili a shrnuli teorie osvojování jazyka cizího a mateřského, ze kterých se často vychází při výzkumu rané cizojazyčné výuky. Na základě předpokladu existujících výhod dřívějšího začátku expozice AJ jsme představili hypotézu kritického období, která podporuje zavádění rané výuky. Dále jsme se zaměřili na faktor věku v rámci raného osvojování cizího jazyka, který byl zkoumán u nás v České republice a také v zahraničí. Poslední kapitola teoretické části představila některé alternativy dřívější výuky AJ, které se v prostředí českého vzdělávacího systému objevují.

V praktické části se výzkum zaměřil na posouzení vlivu raného počátku na úroveň dosažených cizojazyčných kompetencí. Na základě dotazníků získaných od žáků i jejich rodičů jsme mapovali faktory, které vstupují do procesu osvojování AJ. Nicméně, o podobě těchto faktorů u našich dětí nemáme konkrétní obraz. Proto bylo třeba je zhodnotit a porovnat v případě výzkumných skupin – raní a starší začátečníci. Zjistili jsme, že žáci jsou nejvíce vystaveni angličtině mimo školu v online prostředí (sociální sítě, YouTube, videohry) a při sledování filmů, seriálů nebo pohádek v anglickém jazyce. Data odhalila, že na přípravě na výuku AJ se ve většině případech podílí rodiče, kteří žákům poskytují podporu a pomoc. Zájem o angličtinu u žáků je většinově pozitivní a sebepojetí žáků v jazykových dovednostech je spíše kladné. Pro rodiče, kteří vnímali raný počátek jako výhodu, bylo stěžejní zajistit dítěti i formu mimoškolní aktivity spojenou s anglickým jazykem. Tím mohli zajistit větší míru expozice AJ.

V rámci výzkumného šetření jsme porovnali výkony raných začátečníků – tedy žáků, kteří byli vystaveni angličtině v mateřské škole nebo v 1. ročníku 1. stupně ZŠ, a u starších začátečníků – žáků, kteří začali s výukou AJ až ve 2. ročníku v rámci povinného vzdělávání v cizím jazyce. Na základě zjištěných dat jsme došli k závěru, že raný počátek výuky angličtiny nelze brát jako výhodu pro následující úroveň jazykových kompetencí na konci

mladšího školního věku. Testování žáků neodhalilo statisticky signifikantní rozdíly mezi výkony, které v jazykových testech žáci obou skupin podali.

Tento výzkum nemůže potvrdit existenci zásadních odlišností výzkumných vzorků v dalších zkoumaných faktorech, které by ovlivňovaly dosaženou úroveň jazykových kompetencí. Výhody rané výuky anglického jazyka jsme neobjevili. I přes odlišný počátek výuky angličtiny, byli žáci exponováni AJ ve stejných oblastech, rodiče poskytovali obdobnou podporu rodičů a zájem žáků o výuku byl spíše pozitivní. Tento výzkum může sloužit jako první sonda do tématu rané výuky angličtiny zkoumané na 1. stupni ZŠ již ve 4. ročníku.

Seznam používaných zkratk

AJ – anglický jazyk

CLIL – Content and Language Integrated Learning

ČJ – český jazyk

ČR – Česká republika

EU – Evropská unie

H – hypotéza

MŠ – mateřská škola

MU – Masarykova univerzita

R – raní začátečníci

RR – rodiče raných začátečníků

RS – rodiče starších začátečníků

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

S – starší začátečníci

SERR – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

SMS – Short Message Service

VO – výzkumná otázka

ZŠ – základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů

Ausubel, D. P. (1964). Adults versus children in second-language learning: Psychological considerations. *Modern Language Journal*, 48(7), 420. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1964.tb04523.x>

Baumert, J., Fleckenstein, J., Leucht, M., Köller, O. and Möller, J. (2020), The Long-Term Proficiency of Early, Middle, and Late Starters Learning English as a Foreign Language at School: A Narrative Review and Empirical Study. *Language Learning*, 70: 1091-1135. <https://doi.org/10.1111/lang.12414>

Benešová, B. & Vallin, P. (2015). CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-821-9.

Benedetti, M. S. & Freppon, P. A. (2006). Výuka cizích jazyků v primární škole. In Hanušová, S., Najvar, P., & (Brno), M. U. Osvojování cizího jazyka v raném věku = Foreign language acquisition at an early age: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of Education, Masaryk University, 29-42.

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. M. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41–68). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524544.005>

Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson Education. ISBN 0-13-199128-0

Cameron, L. (2019). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109>

Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures*. Walter de Gruyter. ISBN 3-11-017279-8

Cook, V. J. (2008). *Second language learning and language teaching*. Hodder Arnold. ISBN 978-0-340-95876-6

Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://csicr.cz/>. [cit. 2021-03-20].

de Bot, K. (2014). The Effectiveness of Early Foreign Language Learning in the Netherlands. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 409–418. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.3.2>

- Djigunović, J. M. (2014). L2 Learner Age from a Contextualised Perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 419–441. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.3.3>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press. ISBN 0-19-437212-X
- Enever, J. (Ed.). (2011). *Early language learning in Europe*. London: The British Council. ISBN 978-0-86355-675-3
- Fenclová, M. (2004). Jazyková propedeutika pro základní školu aneb kudy do evropské multilingvní budoucnosti. *Pedagogika*, 44(3), 251-260. ISSN 2336-2189 (online)
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál. ISBN 978-80-262-0741-2
- Flege, J. & MacKay, I (2011). What accounts for “age” effects on overall degree of foreign accent? In M. Wrembel, M. Kul and Dziubalska-Kołaczyk, K. (Eds) *Achievements and perspectives in the acquisition of second language speech: New Sounds 2010*, Vol. 2, Bern, Switzerland: Peter Lang, 65-82.
- Guiora, A. Z., Brannon, R. C. L., & Dull, C. Y. (1972). Empathy and second language learning¹. *Language Learning*, 22(1), 111–130. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1972.tb00077.x>
- Hanušová, S. & Vojtková, N. (2011). *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx. ISBN 978-80-86665-09-2
- Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M., & Ritter, M. (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning*, 67(3), 631–664. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>
- Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě (2017). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2017. *Dům zahraniční spolupráce*, 2018. ISBN 978-92-9492-716-3
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Elsevier. ISBN 0-08-028628-3

- Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573. <https://www.jstor.org/stable/3586451>
- Meriläinen, M., & Piispanen, M. (2019). The Early Bird Gets the Word. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 11–17. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019155332>
- Mihaljević Djigunović, J., & Lopriore, L. (2011). The learner: Do individual differences matter? In J. Enever (Ed.), *Early language learning in Europe*. 43-60.
- Moyer, A. (2004). Age, accent and experience in second language acquisition. *Second language acquisition*, volume 7. Multilingual Matters. ISBN 1-85359-717-1
- Muñoz, C. (2014). Starting Age and Other Influential Factors: Insights from Learner Interviews. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 465–484. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.3.5>
- Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-200-0
- Najvar, P. & Hanušová, S. (2010). Fenomén času v učení se cizím jazykům. *Studia paedagogica*, 15(1), 65-84. <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98>
- Národní plán výuky cizích jazyků (2006). Praha: MŠMT. Dostupné z: https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf. [cit. 2021-02-22].
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha (2001). Praha: Tauris. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>. [cit. 2021-03-20].
- Nikolov, M. (1999). „Why do you learn English?“ „Because the teacher is short“: A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3, 33-65. <https://doi.org/10.1177/136216889900300103>

Nikolov, M., & Djigunović, J. M. (2006). Recent Research on Age, Second Language Acquisition, and Early Foreign Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234–260. <https://doi.org/10.1017/S0267190506000122>

Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. ISBN 978-1556197383

Průcha, J. (2011) *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT. (2021). Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4982_1_1/. [cit. 2021-03-20].

Schumann, J. H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25(2), 209–235. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x>

Singleton, D. A., & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition* (2nd ed.). Multilingual Matters. ISBN 1-85359-758-9

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press. ISBN 978-0194372176

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2001) Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>. [cit. 2021-03-20].

Tematická zpráva: Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005-2008. Česká školní inspekce (2008). Čj.: ČŠI–1605/8–NIV.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče

Vaše jméno a příjmení:

Souhlas: Souhlasím, aby se moje dcera/můj syn zúčastnil(a) krátkého výzkumného šetření v rámci vypracování diplomové práce. – ano

1. Vaše dosažené vzdělání:

- a) základní
- b) středoškolské bez maturity
- c) středoškolské s maturitou
- d) vyšší odborné
- e) vysokoškolské

2. Jaké je Vaše úroveň angličtiny?

- a) expert (C2)
- b) pokročilý (C1)
- c) středně pokročilý (B2)
- d) mírně pokročilý (B1)
- e) začátečník (A2)
- f) úplný začátečník (A1)
- g) neovládám angličtinu

3. Kdy se vaše dítě začalo učit anglický jazyk?

- a) v mateřské škole
- b) v 1. třídě
- c) ve 2. třídě

4. Kde se vaše dítě momentálně učí anglický jazyk?

- a) ve škole (v rámci povinné angličtiny)
- b) ve škole i ve volném čase (kroužek, konverzace s rodilým mluvčím)

5. Vyberte z možností, jak vnímáte jazykové znalosti svého dítěte.

- a) vynikající
- b) výborné
- c) průměrné
- d) spíše podprůměrné
- e) nedostačující

6. Baví podle Vás vaše dítě učit se anglicky?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím

7. Jak podporujete své dítě v učení se anglicky? Zaškrtněte jednu nebo více možností.

- a) pomáhám s domácími úkoly/školními projekty
- b) pravidelně trénujeme slovíčka/gramatiku
- c) pouštíme si písničky nebo filmy v angličtině
- d) učíme se společně na testy
- e) vedeme konverzaci v angličtině
- f) zajišťuji doučování
- g) zajišťuji mimoškolní kroužek
- h) jiné:

8. Jak často pomáháte svému dítěti s přípravou na výuku AJ?

- a) každý den
- b) několikrát týdně
- c) 1x týdně
- d) výjimečně
- e) téměř vůbec
- f) vůbec

9. Vyberte všechny možnosti, které charakterizují oblast, ve které je vaše dítě vystaveno AJ mimo školu.

- a) filmy, seriály, pohádky (televize, počítač)
- b) YouTube (video), videohry
- c) sociální sítě
- d) anglické knihy, časopisy, prospekty
- e) poslech rádia, audioknih v AJ
- f) kontakt s rodilým mluvčím nebo anglicky mluvícím dítětem
- g) jiné: _____

10. Jakou důležitost v porovnání s ostatními předměty přisuzujete angličtině?

- a) zásadní
- b) stejnou jako u dalších předmětů
- c) menší než u ostatních předmětů

11. Kdybyste si mohl(a) vybrat, chtěl(a) byste, aby se vaše dítě učilo AJ dříve? Uvedte důvod.

Příloha 2 – Dotazník pro žáky

Dotazník po žáky

Jméno a příjmení:

1. Kdy jsi se začal(a) učit AJ?

- a) v mateřské škole
- b) v 1. třídě
- c) ve 2. třídě

2. Vyber, kdy jsi chodil(a) nebo ještě chodíš na kroužek angličtiny. Vyber všechny možnosti.

- a) v 1. třídě
- b) ve 2. třídě
- c) ve 3. třídě
- d) ve 4. třídě
- e) nechodím

3. Baví tě učit se anglicky?

- a) ano, hodně
- b) ano, občas
- c) moc ne
- d) vůbec ne

4. Proč se učíme anglicky? Vyber jednu nebo více možností.

- a) abych se domluvil(a) s cizincem
- b) abych uměl(a) všechna slovíčka a gramatiku
- c) abych rozuměl(a), když někdo mluví anglicky
- d) jiné:

5. Vyber, jak moc zvládáš angličtinu.

- a) výborně
- b) velmi dobře
- c) dobře
- d) ne moc dobře
- e) moc nezvládám

6. Jakou známku jsi měl(a) na vysvědčení z angličtiny nejčastěji?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

7. Napiš, co ti jde a co tě baví v angličtině.

8. Napiš, co ti tolik nejde v angličtině, co je těžké.

9. Vyber, co ti jde v angličtině nejlépe.

- a) mluvení
- b) psaní
- c) čtení
- d) poslech
- e) gramatika (např. přítomný/minulý čas, otázky a odpovědi)
- f) slovíčka
- g) všechno
- h) ani jedno

10. Kde se setkáváš s angličtinou ve volném čase? Vyber 1 nebo více možností.

- a) filmy, seriály, pohádky (televize, počítač)
- b) YouTube (video), videohry
- c) sociální sítě, blogy
- d) anglické knihy, časopisy
- e) rádio, audioknihy
- f) kontakt s anglicky mluvícím kamarádem/dospělým (kroužek)
- g) jiné: _____

11. Ve hodinách angličtiny mluvíte

- a) pouze anglicky.
- b) většinu času anglicky.
- c) anglicky napůl s češtinou.
- d) většinu času česky.
- e) pouze česky.

12. Pomáhají ti rodiče doma s angličtinou?

- a) ano, pravidelně
- b) ano, často
- c) ano, občas
- d) ne, vůbec

13. Pracujete v hodinách AJ se slovníkem, anglickou knihou, časopisem nebo videem?

- a) ano
- b) ne

Příloha 3 – Test 1

Test 1

Jméno a příjmení: _____

1. Look and read. Choose the correct words and write them on the line.

- 1 It is a part of house where people sleep. _____
- 2 We put our clothes in this. _____
- 3 This building is high. There is a cross on it. _____
- 4 You eat this when you're hot in summer. _____
- 5 Some people put milk or sugar to this black drink. _____

					
a bedroom	a cupboard	an ice-cream	a church	a coffee	a table





2. Read and write a word from the box.

Dear Jane,

we're on holiday in Italy with my family. It's hot and _____. There's _____ opposite our hotel. My dad is _____ in the sea, my mom is reading _____ and my brother is drinking a tea. I'm eating an ice-cream. There are people from many countries, and I speak English a lot. There is a café next to our hotel. We go there a lot. My mom drinks _____ and we eat _____.

How are you doing?

Love, Rosa.

					
a coffee	a book	a cake	a park	sunny	swimming

3. Choose the best name for the letter

- a) a letter from Czech holiday
- b) a letter from summer holiday
- c) a letter from winter holiday

4. Write true (T) or false (F)

1. The letter is from Jane.
2. They're in Italy.
3. They go to café.
4. Rosa is on holiday with friends.
5. She speaks English a lot.
6. There's a park.
7. She's eating an ice-cream.
8. Her mother is reading a magazine.
9. It's cold and windy.

Příloha 4 – Test 2

Test 2

Jméno a příjmení:

Hi Amy! 😊

Hi Bob 😊

How are you?

I'm great. And you?

I'm good. I would like to see you.

OK! What do you want to do?

It's hot and sunny... Let's go swimming.

There's a swimming pool next to the park.

Yes. Then we can go to the café. It's next to the pool.

We can buy and eat a lot of ice-cream.

Yes! I like vanilla. And you?

I like a chocolate ice-cream.

Ok. Let's meet at 10:30 next to the supermarket.

Ok, I will be there.

See you soon, Amy.

Bye.

1. Circle the best answer.

1. Bob wants to go to the _____.

- a) cinema
- b) swimming pool
- c) park

2. Amy likes _____ ice-cream.

- a) chocolate
- b) vanilla
- c) strawberry

3. The weather is _____.

- a) cold
- b) hot
- c) windy

4. Amy and Bob meet next to the _____.

- a) park
- b) swimming pool
- c) supermarket

5. They meet at _____.

- a) ten thirty
- b) ten forty
- c) ten twenty

2. Write true (T) or false (F).

1. Bob writes Amy first.
2. Amy likes a vanilla ice-cream.
3. It's hot and cloudy.
4. The park is next to the swimming pool.
5. They go swimming.
6. They buy an ice-cream in the supermarket.

3. Find the right way: MEETING POINT → SWIMMING POOL

PARK	SWIMMING POOL	CAFÉ
------	------------------	------

TOY SHOP	SCHOOL
----------	--------

SUPERMARKET	↑MEETING POINT ↑
-------------	------------------

The start is at the **meeting point**.

Turn _____. Go straight _____ the toy shop and the _____. _____ right.

Turn _____. The **swimming pool** is on the _____.

left	past	supermarket	turn	right	left
------	------	-------------	------	-------	------

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Výzkumný vzorek (skupina R a S)

Tabulka 2 – Mann-Whitneyův U test (zájem o AJ)

Tabulka 3 – Mann-Whitneyův U test (sebepojetí)

Tabulka 4 – Test 1

Tabulka 5 – Test 2

Seznam grafů

Graf 1 – Dosažené vzdělání rodičů

Graf 2 – Úroveň znalostí v anglickém jazyce

Graf 3 – Počátek výuky AJ

Graf 4 – Aktuální výuka AJ

Graf 5 – Vnímání úrovně jazykových znalostí u dítěte

Graf 6 – Zájem dítěte učit se anglický jazyk

Graf 7 – Podpora dítěte v učení se anglicky

Graf 8 – Pomoc dítěti s přípravou na výuku AJ

Graf 9 – Expozice angličtině mimo školní výuku

Graf 10 – Vnímání důležitosti AJ v porovnání s ostatními předměty

Graf 11 – Náзор na ranou výuku AJ

Graf 12 – Náзор na ranou výuku AJ – odůvodnění (respondenti RR a RS)

Graf 13 – Počátek výuky AJ

Graf 14 – Účast na mimoškolní výuce AJ v životě žáka

Graf 15 – Zájem o učení se angličtině

Graf 16 – Proč se učíme anglicky

Graf 17 – Sebepojetí jazykových schopností a dovedností v AJ

Graf 18 – Nejčastější známka z angličtiny na vysvědčení

Graf 19 – Co mi jde a co mě baví v AJ

Graf 20 – Co mi nejde, co je těžké v AJ

Graf 21 – Sebepojetí – co mi jde nejlépe v AJ

Graf 22 – Expozice AJ mimo školní prostředí

Graf 23 – Poměr využití AJ a ČJ v hodině angličtiny

Graf 24 – Pomoc rodičů s přípravou na výuku AJ

Graf 25 – Práce se slovníkem, videem a časopisem ve výuce angličtiny